



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSILENE SILVA DE MOURAES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:
SIGNIFICADOS E MODOS DE AÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

JOÃO PESSOA – PB

2022

ROSILENE SILVA DE MOURAES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:
SIGNIFICADOS E MODOS DE AÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

JOÃO PESSOA – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929a Mouraes, Rosilene Silva de.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior :
significados e modos de ação de docentes do curso de
pedagogia / Rosilene Silva de Mouraes. - João Pessoa,
2022.

112 f. : il.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino Superior - Ensino-aprendizagem. 2.
Pedagogia universitária. 3. Didática. 4. Docentes -
Curso de pedagogia. I. Severo, José Leonardo Rolim de
Lima. II. Título.

UFPB/BC

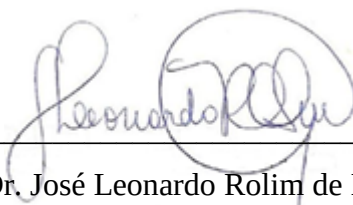
CDU 378(043)

ROSILENE SILVA DE MOURAES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS
E MODOS DE AÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Aprovada em 29/04/2022

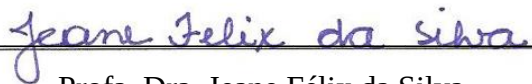
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba

Orientador



Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba

Examinadora interna



Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Examinador externo

Dedico este trabalho a **Deus**, por permitir minha vinda ao mundo e não desistir de mim, por permitir que meus sonhos sejam realizados, de caminhar comigo em momentos difíceis e mais importantes, à **minha mãe**, Maria da Luz, meu grande amor e inspiração, que partiu desse mundo deixando um vazio incalculável, mas que em vida me amou incondicionalmente, me ensinou valores indispensáveis e sempre me motivou a seguir com os estudos, vivenciando de perto todas as minhas conquistas acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu eterno amor, pelos livramentos e pelas conquistas, pela família que me presenteou, por estar comigo sempre, principalmente durante o período do mestrado que foi tão difícil para mim, e por tornar concreto este sonho.

À minha mãe, Maria da Luz Silva de Mouraes, amor incondicional, pelo exemplo de ser humano, pela imensa dedicação, por entender meus interesses e me incentivar a caminhar com Deus, por não medir esforços para conseguir o pão nosso de cada dia, pelos valores ensinados a mim e a meus irmãos e que partiu sem dizer adeus, mas sabendo que deixou uma família forte e unida.

A meu pai, Antônio Francisco Silva de Mouraes, pelo exemplo de esposo, pai, homem e amigo, pela alegria e bondade que sempre exerceu em vida e que partiu feliz por saber que, com amor, construiu uma linda família.

Aos meus irmãos, Marcos Antônio, Romero, Rosana, Ricardo e Rodrigo Silva de Mouraes, por estarem sempre ao meu lado e pela união que faz de nossa família iluminada e fonte de inspiração.

Ao meu esposo, Miguel Santos, pela força que me deu nessa caminhada, por compreender que meus estudos são muito importantes para mim.

Aos meus sobrinhos, Adryan, Alice, Benjamim, Betyna Luz, Elis Vitória, Gabriel e Rhavi, por quem pratico todos os dias a arte de amar o outro.

Ao Prof. Dr. José Leonardo Severo, meu orientador, por sua paciência para comigo, por compreender a situação difícil que vivenciei ao longo desse período e que com seu conhecimento, experiência e dedicação conduziu todas as etapas do estudo.

A todos(as) os(as) Professores(as) do Curso de Pedagogia – da Universidade Federal da Paraíba, *Campus IV*, que contribuíram, por meio da coleta de dados, com suas ricas partilhas para a conclusão da pesquisa.

Ao Professor Elcimar Martins e à Professora Jeane Félix, componentes da banca de qualificação e defesa, pela oportuna contribuição para a finalização deste estudo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), pelas oportunidades de discussão que enriquecem minha formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Etnia e Economia Solidária (GEPeeeS), tanto os membros, que acreditam e torcem uns pelos outros, quanto o Prof. Dr. Paulo Palhano, por sua amizade, por oferecer oportunidades que me proporcionou

viver experiências acadêmicas significativas e por estar sempre acompanhando minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Às minhas amigas Waldicélia e Márcia, e ao meu amigo David por partilharem comigo de momentos felizes ou difíceis, por me incentivar e celebrar comigo minhas conquistas.

Ao companheiro Luciano e às companheiras Eduarda, Flávia Melina e Sara, presente do mestrado, colegas de orientação a quem chamo carinhosamente de “Os Severianos”, pelo acolhimento, pelo compartilhamento de ideias, pela força e pela confiança em partilharmos nossas lutas e conquistas diárias.

A minha companheira de turma, Suênia, por todos os momentos compartilhados nesse período de tantas dificuldades, pela força e incentivo quando pensei em desistir.

A todos, que demonstraram acreditar e torceram por meu crescimento, que incentivaram e ajudaram, direta ou indiretamente, para a realização deste sonho.

“O orgulho e a autossuficiência envelhecem; só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado. Não me faço só, nem faço as coisas só. Me faço com os outros e com os outros faço coisas.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada a linha de Processos de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/PPGE/UFPB) e tem por objetivo geral investigar os significados e modos de ação que estruturam as práticas avaliativas de professores(as) do curso de Pedagogia de um dos Campus da Universidade Federal da Paraíba. A Avaliação da Aprendizagem tem um papel importante no processo de ensinar e aprender e, ao situá-la no curso de Pedagogia, podemos problematizar como os cursos de licenciatura preparam os(as) profissionais que atuam na educação, entendendo que as experiências formativas, incluindo as que dizem respeito à avaliação, contribuem para a sua formação pedagógica. A presente pesquisa opera com o estudo de caso qualitativo do tipo instrumental; baseando-se em um estudo exploratório, tomando como inspiração a abordagem epistemológica do Interacionismo Simbólico, em função de entendermos que a compreensão que o(a) professor(a) tem de avaliação não é fruto do pensamento isolado das relações que estabelece com o mundo, mas emergem justamente da interação com outros(as), sob a mediação de significados estruturados socialmente. Como técnicas de coleta de dados, escolhemos trabalhar com entrevista e questionário semiestruturado, diante do contexto de isolamento social, devido à pandemia COVID-19, os dados foram coletados por “meio ou ambiente virtual” conforme as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. O tipo de análise de dados escolhido para a pesquisa foi a Análise de Conteúdo, em Bardin (2016). Para contribuir com a qualificação das práticas avaliativas no referido curso, a base teórica da pesquisa foi construída de categorias conceituais que englobam a Avaliação da Aprendizagem, os estudos da Pedagogia Universitária e da Didática no Ensino Superior. Os resultados apresentados apontam que a Avaliação da Aprendizagem desenvolvida no curso de Pedagogia, lócus da pesquisa, é atravessada por significados, que, por sua vez são produzidos e/ou adquiridos pelos(as) professores(as), especificamente, através da interação com outras pessoas em seus contextos de formação e atuação profissional. Dentre as aprendizagens adquiridas, os(as) participantes declaram desenvolver uma prática avaliativa na perspectiva formativa e/ou contínua e compreendem que a avaliação desencadeia uma reflexão da prática docente. Além disso, a pesquisa concluiu que tais significados foram interpretados e transformados, isto é, os(as) professores(as) direcionaram seus modos de ação. Em relação à sua prática avaliativa, os(as) professores(as) se encontram no nível da interação simbólica, quando interpretam a ação de outra pessoa e a selecionam/modificam/evitam/transformam.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Pedagogia Universitária. Didática no Ensino Superior. Docente. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This research is linked to the Teaching-Learning Processes research line of the Graduate Program in Education, Federal University of Paraíba (CE/PPGE/UFPB) and its general objective is to investigate the meanings and ways of acting that shape the assessment practices of professors in the Undergraduate Program of Pedagogy at one of the campuses of the Federal University of Paraíba. Learning assessment plays an important role in the teaching and learning process and, as we place the focus on the undergraduate program of Pedagogy, we can discuss how undergraduate courses that train students to become teachers prepare professionals to work in education, assuming that their training experiences, including those related to assessment, contribute to their pedagogical instruction. This research relies on an instrumental qualitative case study; it is based on an exploratory study and it is inspired by the epistemological approach of Symbolic Interactionism, since we believe that the way professors understand assessment is not the result of thinking in isolation of the relationships they establish with the world; rather, it derives from the interaction with others, mediated by socially structured meanings. As for the techniques for collecting the data, we adopted the interview and semi-structured questionnaire, given the context of social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. The data were collected online, thus following the guidelines provided for in Official Memorandum no. 2/2021/CONEP/SECNS/MS. The type of data analysis chosen for the research was Content Analysis, as in Bardin (2016). To contribute to the improvement of assessment practices at UFPB's Undergraduate Program of Pedagogy, the theoretical basis of the research relied on conceptual categories that include Learning Assessment, studies in University Pedagogy, and studies in Didactics in Higher Education. The results achieved indicate that the learning assessment as developed in the Undergraduate Program of Pedagogy, the locus of the research, is intersected by meanings which, in turn, are produced and/or acquired by professors, specifically, through the interaction with other people in their training and professional work contexts. Among the learned content, participants say they conduct a formative and/or continuous assessment practice and understand that assessment leads to a reflection of their teaching practice. In addition, the research concluded that such meanings were interpreted and transformed, that is, the professors controlled their ways of acting. Regarding their assessment practice, the professors under study are at the symbolic interaction level, as they interpret another person's action and they select/modify/avoid/transform it.

Keywords: Learning Assessment. University Pedagogy. Didactics in Higher Education. Professor. Undergraduate Program of Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa-----	25
Quadro 2 – Entrevista com os(as) participantes da pesquisa-----	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
ES	Ensino Superior/Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECNS	Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Interacionismo Simbólico: Interação Epistemológica.....	18
1.2	Desenho e procedimento metodológico.....	21
1.3	Aspectos éticos da pesquisa.....	23
1.4	Sujeitos e lócus da pesquisa.....	23
1.5	Técnicas de coleta de dados.....	27
1.6	Procedimento de análise dos dados.....	31
1.7	Organização estrutural do texto.....	32
2	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PARA A DIDÁTICA.....	33
2.1	A Pedagogia Universitária: o que significa e qual a sua contribuição?.....	33
2.2	A formação do(a) professor(a) do Ensino Superior: um olhar para o futuro.....	36
2.3	Didática no/do Ensino Superior: desafios e possibilidades.....	40
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	46
3.1	O Curso de Pedagogia como espaço de formação de pedagogos(as).....	46
3.2	A finalidade formativa do Ensino Superior e o lugar da Avaliação da Aprendizagem.....	49
3.3	Avaliação da Aprendizagem: bases conceituais.....	54
4	SIGNIFICADOS E MODOS DE AÇÃO QUE PERMEIAM O CURSO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS IV DA UFPB: A ANÁLISE.....	59
4.1	Caminho para a construção das categorias analíticas.....	59
4.2	Significados e modos de ação.....	60
4.2.1	Avaliação Formativa.....	60
4.2.2	Avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem.....	64
4.3	Estratégias e instrumentos avaliativos.....	78
4.4	Desafios às práticas de avaliação.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	106

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	109
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	112

1 INTRODUÇÃO

Estudos de abordagem crítica sobre a Avaliação da Aprendizagem têm um papel essencial para a superação dos exames escolares e/ou a verificação quantitativa desenvolvida pelas instituições educativas ao longo do tempo, principalmente nos cursos de formação de professores(as). Este trabalho pretende desenvolver reflexões sobre a Avaliação da Aprendizagem que darão abertura para problematizar a prática docente no Ensino Superior (ES). As práticas avaliativas no ES, muitas vezes, dispensam a reflexão didática porque se apoiam em tradições e instrumentos burocráticos e reguladores, prática que difere da concepção emancipatória. O interesse por esse objeto decorre do princípio de que a Avaliação da Aprendizagem tem um papel muito importante no processo de ensinar e aprender, e, ao situá-la no curso de Pedagogia, pudemos problematizar como esse curso prepara os(as) profissionais que atuam na educação, entendendo que as experiências formativas, incluindo as que dizem respeito à avaliação, contribuem para a sua formação pedagógica. A prática dos(as) profissionais formados(as) nas licenciaturas sofre influência e apresenta marcas das experiências de sua formação. Diante disso, pudemos conhecer o modo como os(as) professores(as) do referido curso compreendem o que fazem a partir dos significados que construíram sobre a Avaliação da Aprendizagem nas relações sociais com outras pessoas.

Embora tenha escolhido fazer uma discussão na área da Avaliação da Aprendizagem na presente dissertação, encontro a origem desta escolha muito antes da minha experiência acadêmica. Arrisco-me a dizer que optar pela avaliação foi consequência de minha experiência como estudante, por ter vivenciado, desde minhas primeiras experiências escolares, a prática da verificação, prática esta que limita a capacidade do(a) estudante. Isto me fez pensar sobre a possibilidade de o(a) estudante se autoavaliar e construir uma forma autônoma de agir frente a sua aprendizagem, desencadeando, assim, minha pesquisa e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação em Pedagogia (UFPB, 2016)¹.

Sabendo da importância de adotar uma prática metodológica inovadora, que, por sua vez, requer uma avaliação igualmente inovadora, continuei colocando a avaliação no centro das reflexões desenvolvidas no meu Trabalho Final de Curso, na Pós-Graduação *lato sensu*

¹ Título “Avaliação da Aprendizagem: experienciando ações com o portfólio”, com a orientação da Professora Dra. Célia Regina Teixeira.

(UFPB, 2019)², entendendo a avaliação como forma de motivação diante do processo de aprendizagem.

No mestrado, continuo insistindo em discutir sobre a Avaliação da Aprendizagem, porém, agora direciono a pesquisa para o ES. Este estudo nasceu da inquietação em compreender os significados que professores(as) do curso de Pedagogia atribuem à Avaliação da Aprendizagem e dos modos de ação que estruturam sua prática avaliativa. Diante disso, pretendendo contribuir com os estudos sobre Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia, buscamos responder ao problema: que significados e modos de ação estruturam as práticas avaliativas dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia? Esse problema desdobra outras duas indagações secundárias: como sujeito histórico, quais os significados sociais experienciados pelos(as) professores(as) durante sua formação e seu espaço de trabalho que interferem em sua prática avaliativa? Quais os desafios às práticas de avaliação relativas à formação dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia?

Em relação ao termo “significados”, tomamos como inspiração a abordagem epistemológica do Interacionismo Simbólico, que considera os significados produtos sociais, criações elaboradas em atividades humanas determinantes em seu processo interativo e por meio delas (BLUMER, 1980). Os significados geram uma mediação que possibilita o sujeito se conectar com a realidade a partir de sua experiência. Quanto aos modos de ação, Sacristán (1999) aponta que a ação diz respeito aos modos de agir e pensar dos sujeitos, além de seus valores, compromissos, suas escolhas, desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo.

Nessa perspectiva, a pesquisa se orienta pelo objetivo geral de investigar os significados e modos de ação que estruturam as práticas avaliativas dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), norteada pelos objetivos específicos a seguir: 1. Analisar os significados sociais experienciados pelos(as) docentes durante sua formação e atuação profissional, sobre avaliar e ser avaliado(a), que interferem em sua prática formativa; 2. Identificar estratégias, instrumentos e parâmetros avaliativos mobilizados pelos(as) docentes do curso de Pedagogia no desenvolvimento de suas práticas avaliativas; 3. Verificar os desafios às práticas de avaliação relativas à formação de educadores(as) do curso de Pedagogia.

A pesquisa pode contribuir para que o(a) professor(a) compreenda os significados de suas ações avaliativas, podendo interpretar esses significados em um processo formativo e

² Título “O gênero conto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com sequência didática e a avaliação com diários de aprendizagem”, com a orientação da Professora Dra. Célia Regina Teixeira.

profissional e dando novos sentidos à docência no curso de Pedagogia. Para melhor explicar a categoria empírica “significado”, tomamos como base os pensadores do Interacionismo Simbólico, como Blumer (1980), entre outros autores, que colaboram para o entendimento dessa epistemologia, como Carvalho (2011) e Minayo (2001).

Para contribuir com a qualificação das práticas avaliativas no referido curso, a base teórica da pesquisa foi construída de categorias conceituais que englobam a Avaliação da Aprendizagem, baseando-se em autores(as) como: Cunha (1999), Esteban e Lacerda (2012), Esteban; Louzada e Eckhardt (2018), França (2017), Hoffmann (2009, 2018), Luckesi (2012), Souza (2012), Saul (1988), Villas Boas (2003); os estudos da Pedagogia Universitária, com base em: Almeida (2012), Cunha (2009), Pimenta e Almeida (2011), Soares (2009), Torres (2014); e a Didática no Ensino Superior, com base em: Candau e Koff (2006), Calderón e Dagua (2012), Cuesta et al (2005), Faria (2012), Franco e Pimenta (2016), Pimenta (2019), Pimenta *et al.* (2013), Melo e Pimenta (2018), Severo e Pimenta (2020). Entre outros(as) estudiosos(as).

É importante enfatizar que a linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na qual esta pesquisa está inserida, aponta como interesse, entre outros elementos, os processos de ensino e aprendizagem voltados para a produção do saber didático, na formação e atuação de professores(as), em diferentes níveis de educação. Diante disso, a pesquisa ora apresentada caminhou nessa direção, a fim de contribuir para o campo da Avaliação da Aprendizagem, da Didática e da Pedagogia Universitária.

Quanto à Avaliação da Aprendizagem, é fundamental apontar as possibilidades de adotar uma Avaliação da Aprendizagem na perspectiva formativa e emancipatória, no sentido de contribuir para a ruptura das práticas avaliativas ditas do tipo classificatória, ainda presente no espaço universitário.

No tocante à Didática, expomos as possibilidades de adotar uma Didática na perspectiva crítica e multidimensional, uma vez que tal perspectiva mostra-se muito mais efetiva em relação às contribuições para a prática docente, do que uma didática na perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar.

Em relação à Pedagogia Universitária, que, segundo Soares (2009, p. 99), vem se ampliando enquanto campo científico desde 1980, e que “trata-se do interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no ensino superior”, entendemos que irá corroborar para a problematização que envolve o objeto de estudo.

A Avaliação da Aprendizagem, especificamente no curso de Pedagogia, deve ser compreendida como elemento essencial e intrínseco do processo de ensinar e aprender, e as práticas dos(as) professores(as) formadores(as) são uma referência para o(a) estudante em formação na licenciatura, ou seja, entende-se que, na prática docente, o(a) professor(a) ensina ao estudante, pela experiência, o fazer avaliativo.

1.1 Interacionismo Simbólico: inspiração epistemológica

O delineamento metodológico desta pesquisa inseriu-se em uma proposta de caráter qualitativo, tomando como inspiração a abordagem epistemológica do Interacionismo Simbólico. As pesquisas em Educação devem realizar um estudo crítico dos processos de ensinar e aprender, entendendo-os como realidade complexa e multidimensional, proporcionando a construção de referências que incrementem as possibilidades críticas de transformação desses processos (GAMBOA, 2006). Diante disso, é preciso considerar o contexto estudado para poder contribuir com a qualidade da ação educativa.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa permitiu examinar os significados das ações e das relações humanas, ou seja, examinar os aspectos que não podem ser percebidos em dados estatísticos. A *Sociologia Compreensiva*, na qual o paradigma epistemológico dessa pesquisa se inspira, compreende as questões qualitativas nessa perspectiva, colocando a realidade humana vivida socialmente no centro das ciências sociais e o significado no centro da investigação (MINAYO, 2001).

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa, escolhemos nos inspirar na perspectiva epistemológica do Interacionismo Simbólico. Segundo Carvalho (2011), os adeptos da referida perspectiva metodológica compreendem que, “para alcançar uma compreensão plena do processo social, o investigador precisa se apoderar dos significados que são experienciados pelos participantes em um contexto particular” (p. 589). Para contribuir com essa linha de pensamento, Minayo (2001) aponta:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 2001, p. 24).

Escolhemos nos inspirar no Interacionismo Simbólico porque entendemos que a compreensão que o(a) professor(a) tem de avaliação não é fruto do pensamento isolado das relações que estabelece com o mundo, mas emerge justamente da interação com outros, sob a mediação de significados estruturados socialmente. Segundo Blumer (1980), o Interacionismo Simbólico baseia-se em três premissas, a saber:

A primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhe oferece. Tais elementos abrangem tudo o que é possível ao homem observar em seu universo – objetos físicos, como árvores ou cadeiras; outras pessoas, [...] instituições, como escolas [...], ideais norteadores, como independência individual ou honestidade; atividades alheias [...] -, além das situações com que o indivíduo se depara em seu dia-a-dia. A segunda consiste no fato de os significados de tais elementos serem provenientes da ou provocados pela interação social que se mantém com as demais pessoas. A terceira premissa reza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificados) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contato (BRUMER, 1980, p. 119).

Para compreender os modos de ação dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa, foi preciso considerar seu processo de formação, entender as referências que formam seus modos de ação. Portanto, uma pesquisa inspirada na perspectiva do Interacionismo Simbólico pode ajudar a produzir o enfoque necessário para problematizar a relação entre o que se pensa e o que se pratica no contexto de relações sociais de produção de significados para o fazer avaliativo, pois compreendemos que a Avaliação da Aprendizagem é atravessada por significados e modos de ação produzidos e compartilhados pelos(as) professores(as) em suas experiências de formação e atuação profissional.

Vivemos numa busca constante pela melhoria da qualidade da educação, o fato é que parece não ser enxergado o cerne do problema. Ou seja: para conseguirmos tal qualidade, precisamos destacar quais ações continuam sendo desenvolvidas no espaço educacional sem nenhum ou pouco interesse de mudança, como as práticas avaliativas, por exemplo. A Avaliação da Aprendizagem destaca-se como um fenômeno essencial no contexto educacional, uma vez que se constitui como prática reflexiva do processo de ensinar e aprender. Daí a importância dos estudos sobre o tema, principalmente quando se refere à avaliação no ES, especificamente no curso de Pedagogia, por se tratar da formação inicial dos(as) profissionais que atuam ou atuarão na educação.

Com o objetivo de compor o estado do conhecimento relativo ao tema Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (Licenciatura em Pedagogia), realizamos um levantamento bibliográfico das pesquisas de mestrado e doutorado produzidas sobre o tema, observando sua

institucionalização na pesquisa educacional brasileira nos anos de 2010 a 2020. Foram levantados os registros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e lidos os resumos dos trabalhos disponibilizados na Plataforma Sucupira. Os descritores da busca foram: “Avaliação da Aprendizagem” and “ensino superior” of “educação superior” e “avaliação no curso de pedagogia”.

Ao utilizar os descritores “Avaliação da Aprendizagem” and “ensino superior” of “educação superior” na busca e aplicados os filtros: Mestrado (Dissertação); ano: 2010 a 2020; grande área: Ciências Humanas; área de conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: educação; nome do Programa: educação; Instituição: apareceram 467 instituições disponíveis, mas não foi selecionada nenhuma como filtro; biblioteca: na Biblioteca Central, apareceram 301 resultados de Dissertação, nos anos de 2013 (25), 2015 (quatro), 2016 (58), 2017 (40), 2018 (50), 2019 (33) e 2020 (91), de cinco opções de Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (174), Universidade Estadual de Campinas (68), Universidade de Uberaba (36), e duas vezes Fundação Universidade de Passo Fundo (22) e Fundação Universidade de Passo Fundo (uma). Dos 301 resultados, 300 Dissertações não trouxeram no título, no objetivo nem no resumo em geral, o tema da Avaliação da Aprendizagem propriamente dita. Apenas uma dissertação traz o tema da avaliação, especificamente no curso de Filosofia. O estudo de Pinto (2018) teve como objetivo verificar as concepções e práticas avaliativas de professores de filosofia. Essa pesquisa chegou ao resultado de que os professores participantes da pesquisa apresentam grande dificuldade de falar sobre avaliação e sobre habilidades filosóficas que desenvolvem. Foram entrevistados quatro (4) professores, desses, três (3) avaliam segundo a concepção de ensino de filosofia que têm.

Os mesmos descritores, “Avaliação da Aprendizagem” and “ensino superior” of “educação superior” e “avaliação no curso de pedagogia”, e filtros descritos acima, foram utilizados também na busca por Tese, e constatamos que inexitem, no período entre 2010 a 2020, trabalhos cadastrados na CAPES com o tema da Avaliação da Aprendizagem exclusivamente no curso de Pedagogia.

O objetivo desse levantamento configura-se em mapear as pesquisas realizadas que podem corroborar a ampliação dos estudos sobre a Avaliação da Aprendizagem, especificamente no curso de Pedagogia, e, ao observar o que está sendo produzido sobre o objeto de estudo da presente pesquisa, encontrar uma brecha e trilhar por esse caminho. Dessa forma, esse levantamento realça a pertinência da presente pesquisa no contexto educacional, tendo em vista a necessidade de pesquisas que tratem da temática, nesse caso, por um olhar

para o que podemos chamar de “a origem da questão”, ou seja, olhar para os significados construídos por professores(as) universitários(as) ao longo de sua trajetória formativa e profissional, e que agora transmitem para os(as) graduandos(as) por meio da interação que se mantém entre professor(a) e aluno(a), que, por sua vez, irá ser influenciado pelos modos de ação de seus(suas) professores(as).

1.2 Desenho e procedimento metodológico

No que tange aos aspectos estruturais e epistemológicos do presente estudo, fez-se necessário adotar uma pesquisa de natureza qualitativa, tanto para a compreensão do fenômeno pesquisado quanto para a (re)construção de novas perspectivas, a fim de contribuir com a função social da Academia. Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A presente pesquisa operou com o estudo de caso qualitativo, pois entendemos que está em consonância com a perspectiva epistemológica na qual nos inspiramos. André (2013), ao falar de estudo de caso na pesquisa educacional, aponta que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Diante do exposto, acreditamos que o estudo de caso foi um caminho viável para que esta pesquisa atingisse os seus objetivos. Segundo Stake (2007), há três tipos de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. Acreditamos que os objetivos desta investigação estão relacionados ao tipo instrumental, que é “aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla” (ANDRÉ, 2013, p. 98). Segundo as leituras, o caso do tipo

instrumental auxilia na compreensão de teorias, refinando-as por meio do estudo de caso, que, por sua vez, funciona como apoio ou pano de fundo. Gil, Licht e Oliva (2005, p. 50) apontam que o caso instrumental “é aquele em que o pesquisador não tem interesse específico no caso, mas admite que pode ser útil para alcançar determinados objetivos”.

André (2013, p. 97) expõe que os estudos de caso “podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Peres e Santos (2005, p. 114-115) apontam que, ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo, três pressupostos epistemológicos básicos devem ser considerados: 1) o conhecimento é algo em constante (re)construção; 2) o caso envolve uma multidimensionalidade (integra dados de diferentes ordens: sociais, biológicos, psicológicos, culturais, econômicos, etc.); 3) a realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas.

Diante desses pressupostos, André (2013) explica que o(a) pesquisador(a) precisa se apoiar e não fixar rigidamente no referencial teórico, uma vez que é preciso captar novos e relevantes aspectos que podem emergir no decorrer da pesquisa; bem como precisa utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados que deem conta de “contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações superficiais” (ANDRÉ, 2013, p. 97), precisando o(a) pesquisador(a) manter uma postura ética, deixando claros os depoimentos e opiniões dos participantes, sendo fiel ao estudo. Após a coleta de dados, partimos para a fase de análise, sobre a qual André (2013) comenta:

O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Nessa tarefa, o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras ou outro código, pode usar canetas de diferentes cores para distinguir temas significativos ou pode recorrer aos recursos de computador e até usar um software que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que aspectos comuns serão reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos (ANDRÉ, 2013, p. 101).

É necessário enfatizar que não buscamos apenas descrever as categorias, mas interpretar dimensões do objeto; acrescentar as descobertas e dialogar com os fundamentos teóricos, entre outras ações que contribuem para a escrita de um trabalho final consistente e significativo.

O caso corresponde ao trabalho dos(as) professores(as) do Curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB. O corpo docente é constituído por 16 professores(as) do quadro permanente, assim distribuídos por área: Organização do trabalho pedagógico, oito docentes; Ensino, quatro docentes, e Fundamentos da educação, quatro docentes. Escolha detalhada posteriormente.

1.3 Aspectos éticos da pesquisa

Por lidarmos com seres humanos, o Projeto de Pesquisa inicial foi submetido à avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde destinada a pesquisas envolvendo seres humanos, sendo este aprovado sob o parecer nº 4.563.896 (ANEXO B).

Para cumprir com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, foi preciso providenciar a documentação exigida para fins de validar a pesquisa. Dentre os documentos, foi preciso obter a anuência/concordância oficial da Instituição onde se desenvolveu a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado individualmente pelos sujeitos participantes da pesquisa. O citado instrumento, por sua vez, foi enviado para seus respectivos *e-mails*, juntamente com o convite para responderem ao questionário, em um primeiro momento, e a entrevista, em um segundo momento. Mais detalhes serão expostos posteriormente.

Sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética, que, por sua vez, busca “assegurar padrões éticos” analisando “o plano e os métodos da pesquisa antes que estes sejam aplicados”, podemos inferir que a presente pesquisa conseguiu atender à avaliação quanto à sua integridade ética, que devem destacar três elementos, como: “a qualidade científica, o bem-estar dos participantes e o respeito à dignidade e aos direitos dos participantes” (FLICK, 2009, p. 52). Sobre o resguardo da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, será mantida no anonimato. Quanto as suas identificações, veremos posteriormente.

1.4 Sujeitos e lócus da pesquisa

Quanto ao campo empírico e a definição do caso, levamos em conta um curso de Pedagogia que tem particularidades que outros não possuem, a saber: é um curso oferecido apenas no período noturno; os períodos letivos acontecem de forma alternada entre pares e

ímpares, ou seja, quando entram os(as) estudantes do primeiro período, ficam em andamento também os períodos três, cinco, sete e nove, e, quando passam para o período dois, ficam em andamento também os períodos quatro, seis e oito; possui uma quantidade menor de professores(as); sendo assim, a relação/interação entre eles(elas) é mais próxima. Além dessas características, foi o curso da formação inicial da pesquisadora, que, por sua vez, também adquiriu saberes e construiu significados a partir das experiências formativas vivenciadas no referido curso e que agora pretende compreender mais sobre o processo formativo e profissional dos(as) professores(as) formadores(as). Diante disso, emergem os sujeitos da pesquisa, isto é, os(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus IV* da UFPB.

Dos 16 professores(as) que constituem o corpo docente do curso, dez aceitaram responder o questionário, quatro professores e, entre eles(as), seis professoras, e seis aceitaram participar da entrevista (três professores e três professoras). Para traçar o perfil dos(as) professores(as), as informações foram solicitadas no questionário. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizaremos a classificação de Professor ou Professora e um número correspondente de 1 a 10. Os(as) que participaram dos dois estágios de coleta de dados (questionário e entrevista) foram identificados(as) com o número seguido da letra “e”, de entrevista. Dessa forma, destacamos as identificações e os perfis no quadro abaixo.

Quadro 1 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	GÊNERO	GRADUAÇÃO/ CONCLUSÃO	MESTRADO/ CONCLUSÃO	DOCTORADO/ CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ES	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CURSO DE PEDAG.	ATUA NA PÓS
Professora 1	Feminino	Pedagogia / 2004	Educação / 2008	Educação / 2014	10 anos	6 anos	Não
Professora 2e	Feminino	Pedagogia / 2004	Educação / 2007	Educação / Em curso	15 anos	15 anos	Não
Professora 3e	Feminino	Pedagogia / 1991	Educação / 2001	Educação / 2006	24 anos	11 anos	<i>Lato sensu</i>
Professor 4e	Masculino	Educação Física / 1985	Educação / Não informado	Educação / 2012	9 anos	9 anos	Não
Professor 5	Masculino	História / 1993	Educação / 1998	Sociologia da Educação / 2003	23 anos	11 anos	<i>Lato e Stricto sensu</i>
Professor 6e	Masculino	Lic. e bach. Em Biologia / 2004	Biologia Vegetal / 2009	Biologia Vegetal / 2014	6 anos	4 anos	<i>Lato sensu</i>
Professora 7e	Feminino	Lic. em Geografia / 1991	Biblioteconomia (Ciência da Informação) / 1996	Geografia Humana / 2007	15 anos	10 anos	<i>Lato sensu</i>
Professora 8	Feminino	Pedagogia / 2007	Educação / 2012	Educação / 2016	7 anos	5 anos	Não
Professor 9e	Masculino	Ciências Sociais / 1990	Ciências Sociais / 1994	Educação / 2004	12 anos	4 anos	<i>Stricto sensu</i>
Professora 10	Feminino	Psicologia / 2000	Psicologia Social / 2003	Psicologia / 2018	18 anos	9 anos	<i>Stricto sensu</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na coleta dos dados, 2022.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, lócus da pesquisa, tem, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019), como objetivo, a formação de professores(as) para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também consideram a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: 1) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; 2) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; 3) produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (PPP, 2019).

Quanto ao perfil profissional, consta no PPP (2019) que o perfil do(a) graduado(a) em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim, o perfil do(a) egresso(a) do curso de Pedagogia parte da compreensão do curso como “campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social”; levando a docência em conta as “atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares”, bem como a produção e a propagação de conhecimentos da área da educação; que os processos de ensino e aprendizagem dão-se de forma mútua, entre professor(a) e aluno(a); e que “o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola”.

O referido curso foi instituído a partir do ano de 2006, com a implantação do Centro de Ensino no qual é ofertado. Segundo os dados disponibilizados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA sobre o referido curso, o corpo discente do curso de Pedagogia é constituído, principalmente, por pessoas vindas de diferentes municípios. Na atualidade, o curso atende a 13 municípios. Vale ressaltarmos que o curso de Pedagogia em questão tem uma boa estrutura física, garantindo instalações para os trabalhos relacionados ao Ensino, Pesquisa e Extensão. Possui salas de aulas amplas, ambiente para trabalho docente, sala de secretaria compartilhada, onde funcionam a Coordenação de Curso de Pedagogia e o Departamento; sanitários, laboratório de informática (compartilhado) e dois laboratórios exclusivos do curso de Pedagogia.

Segundo o PPP (2019), o Curso de Pedagogia considera a pesquisa educacional como linha norteadora do processo formativo do(a) profissional da educação e defende a relação dialética entre a teoria e a prática, a fim de favorecer a criação de reais situações de aprendizagem para o(a) futuro(a) profissional da educação. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é concebida como espaço permanente de reflexão e ação sobre a atuação do(a) profissional da educação, oportunizando o movimento dialético entre as construções conceituais e as questões práticas, garantindo uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento pedagógico, de maneira a propiciar o acréscimo de um compromisso ético e político da sociedade democrática. Assim, o(a) profissional da educação trabalhará com um repertório de informações e habilidades mesclado pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos (PPP, 2019).

1.5 Técnicas de coletas de dados

A pesquisa baseou-se em um estudo exploratório, para ampliar os estudos sobre o objeto da pesquisa, a saber: os significados e modos de ação referentes à Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia, com o cuidado no tratamento científico que, como pesquisadora, precisei considerar, ou seja, realizando a revisão da literatura, utilizando o questionário; investigando a construção dos significados pelos(as) professores(as), por meio da entrevista com os mesmos, para aprofundar os dados, sabendo que a entrevista que acontece entre duas pessoas permite que “[...] uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Como técnicas de coleta de dados, escolhemos trabalhar com questionário semiestruturado e entrevista com espaço para os(as) respondentes se posicionarem livremente e, então, elencar dados e conceitos que podem corroborar para enriquecer a pesquisa.

No tocante ao questionário, serviu de base para traçar o perfil dos(as) participantes, além de ser útil para complementar as informações que serão obtidas na entrevista e fornecer base para cruzamento dos dados. Seu ponto forte é que “garante anonimato, questões objetivas de fácil pontuação, questões padronizadas garantem uniformidade, deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas, facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador, custo razoável” (ANDRÉ, 2013, p. 259).

Utilizamos o Google Formulário para o questionário, com o título “questionário para professores do curso de Pedagogia do Campus IV da UFPB”. Primeiro, apresentamos o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a opção “sim” e “não” no final, para os(as) respondentes selecionarem e, assim, consentir ou não sua participação, o link do formulário foi enviado para o *e-mail* dos(as) docentes, procurado no site do Departamento de Educação, apesar de já ter alguns *e-mails* salvos, pois a maioria dos(as) professores(as) fizeram parte da pesquisadora na graduação, lócus da pesquisa e da Pós-Graduação *lato sensu*. O *e-mail* com o assunto “Convite – Pesquisa de Mestrado” foi enviado com um tratamento individual; no corpo do texto, foi escrita uma breve apresentação e explicado o motivo do envio daquela mensagem, e, em anexo, foi enviado o Parecer do Comitê de Ética e o TCLE com a assinatura da pesquisadora.

Alguns(algumas) professores(as) responderam ao questionário logo após o primeiro *e-mail* enviado, outros(as) responderam depois do segundo envio, reforçando o convite; uma professora respondeu ao *e-mail* depois da terceira vez, explicando que não iria responder porque havia mudado de *Campus*. No total, foram enviados três *e-mails* para os(as) professores(as) que ainda não haviam respondido.

Com os dados do questionário em mãos, tivemos uma visão do perfil dos(as) professores(as) e pudemos partir para a entrevista, que Gil (2008, p. 109) define “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”. Seu ponto forte é a “flexibilidade na aplicação, facilidade de adaptação de protocolo, [que] viabiliza a comprovação e esclarecimento de respostas, taxa de resposta elevada, [podendo] ser aplicada a pessoas não aptas à leitura” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 259). A entrevista apresentou questões que requereu dos(as) respondentes posicionamentos, julgamentos, explicações e relatos pessoais, ao invés de respostas como sim ou não. “No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais” (ANDRÉ, 2013, p. 100).

Diante do contexto de isolamento social, devido à pandemia da COVID-19, os dados foram coletados por “meio ou ambiente virtual³”, conforme as “orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”, Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Segundo esse Ofício, tais medidas têm por finalidade “preservar

³ Segundo o Ofício Circular citado, entende-se por “meio ou ambiente virtual” aquele que envolve a utilização da Internet (como *e-mails*, *sites* eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa”. Assim, pudemos começar a investigação com respaldo legal.

Encontramos em Flick (2009) uma discussão em torno da pesquisa qualitativa online e da entrevista online, que, por sua vez, “é um modo de transferir a entrevista realizada pessoalmente para a pesquisa na internet” (p. 243). E, ainda como aponta o autor, “considerando o uso e o acesso amplamente difundidos deste meio, não é nenhuma surpresa que a internet tenha sido descoberta como objeto de pesquisa, mas também como uma ferramenta a ser usada para a pesquisa” (2009, p. 239).

Quanto às entrevistas *online*, observamos que Flick (2009) se refere às entrevistas por *e-mail*, redes sociais, *chat*, sala de bate-papo ou outros meios digitais, em que o(a) pesquisador(a) e o(a) participante da pesquisa mantenham contato, por mensagens de texto, de forma síncrona, enquanto ambos estão *online*, ou assíncrona, quando ambos não estão *online* simultaneamente. O estudo de Félix (2012), intitulado “entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde”, é um exemplo de pesquisa dessa natureza, que teve como objetivo “discutir como as ferramentas de comunicação instantânea podem ser úteis para a produção de material empírico de pesquisa com jovens” (p. 133).

Além das entrevistas citadas acima, Flick (2009, p. 243) aponta como possibilidade também os “grupos focais online”, que podem ser realizados entre “grupos síncronos (ou em tempo real)”. Estes, por sua vez, necessitam de “que todos os participantes estejam online ao mesmo tempo e que possam participar de uma sala de bate-papo, ou que utilizem algum software específico para a realização de conferências”, tendo essas entrevistas seus pontos fortes e fracos.

Para Flick (2009, p. 243), a entrevista online “pode ser muito vantajosa se a ideia for integrar ao estudo participantes que não sejam facilmente acessíveis”. O autor se refere a um público desconhecido, que existe do outro lado da tela. Diante desses elementos, podemos dizer que a presente pesquisa assemelhasse apenas com o grupo focal *online*, em relação ao contato com o(a) participante da pesquisa por meio de *software* de videochamada. Dessa forma, a presente pesquisa não apresenta exatamente o mesmo sentido das demais pesquisas *online* apontadas por Flick (2009) e realizadas por Félix (2012), que teve “a espontaneidade da troca verbal substituída pela reflexividade das trocas escritas” (FLICK, 2009, p. 243). Estamos diante de uma adequação da entrevista convencional, que utilizou as ferramentas *online* disponíveis, em consequência da situação de isolamento social.

No tocante à pandemia da COVID-19, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde/OMS como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020, e, para contê-la, a OMS recomendou o isolamento e o distanciamento social e, entre outras ações, a suspensão das atividades escolares. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação/MEC tornou pública a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação pandêmica, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Enfim, todos os níveis, etapas e modalidades de ensino precisaram reorganizar suas atividades acadêmicas, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação/CNE (BRASIL, 2020). Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino do Brasil, especificamente.

Cursar o mestrado em meio a essa pandemia, e de forma remota, foi deveras desafiador; inclusive o processo de produção de dados empíricos da presente pesquisa foi dificultado pela indisponibilidade dos sujeitos participantes da pesquisa, docentes do Ensino Superior, dadas as circunstâncias de intensificação do trabalho que desenvolvem nesse período pandêmico. Mas, mesmo diante das circunstâncias, precisamos seguir pesquisando e produzindo conhecimento.

Diante disso, a entrevista foi realizada virtualmente pelo Google Meet, após o consentimento dos(as) participantes(as), que receberam o TCLE⁴ juntamente com o convite por *e-mail*, de forma individual e em horário combinado com os(as) professores(as) sujeitos da pesquisa. Para garantir a privacidade dos(as) participantes, a pesquisadora escolheu um espaço reservado, e a gravação da entrevista, autorizada pelos(as) professores(as), serviu para fins de transcrição das falas pela própria pesquisadora. Vejamos no Quadro 2 as datas desses encontros:

Quadro 2 – Entrevista com os(as) participantes da pesquisa

DATA	DURAÇÃO	PROFESSORES(AS)
08/10/2021	00:26 mn	Professora 2e
18/10/2021	00:27 mn	Professora 3e
15/10/2021	00:26 mn	Professor 4e
25/10/2021	00:55 mn	Professor 6e

⁴ Na versão original do TCLE (em anexo), solicito a colaboração para a aplicação do questionário e da entrevista, mas, para a entrevista, suprimi a informação do questionário, assim como, no questionário, suprimi a informação da entrevista.

22/10/2021	01:07mn	Professora 7e
15/10/2021 e 27/10/2021	00:47 mn e 02:15 mn	Professor 9e

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Com o intuito de diferenciar os dados dos diferentes instrumentos de coleta, no capítulo 4, foi utilizado nas respostas do questionário e da entrevista recuo de quatro centímetros nos parágrafos, com estilo de fonte itálico. Dessa forma, acreditamos ser mais fácil de identificar e diferenciar das citações teóricas presentes na discussão.

1.6 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados, coletados por meio do questionário e da entrevista, optamos pela Análise de Conteúdo, que, por sua vez, está condizente com a perspectiva qualitativa, com o método de estudo de caso e com o Interacionismo Simbólico, epistemologia que inspira a pesquisa em questão. E esse momento vem a ser um dos mais delicados, por ser a fase de trabalhar os dados coletados, pois requereu cautela e responsabilidade para apontar as principais descobertas da pesquisa.

Em se tratando da Análise de Conteúdo, Bardin (2016, p. 63) aponta que essa se organiza em três fases, a saber: 1) A pré-análise, que consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; 2) A exploração do material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que consistem em captar os resultados obtidos e tratá-los de maneira a serem significativos e válidos, por meio de operações estatísticas, provas de validação, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação.

Precisamos elencar que, nessa análise, foi possível ir além do que está escrito e que os dados foram organizados por meio de categorias. Segundo Oliveira (2003), a análise de conteúdo

Tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. [...] E, o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária,

para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados (OLIVEIRA, 2003, p. 3-4).

O percurso metodológico exposto orienta uma pesquisa que enxerga a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior como mediação do processo de ensinar e aprender, que a Avaliação da Aprendizagem enquanto prática pedagógica emancipatória pode corroborar para transformar a instituição escolar em um espaço que prepara o(a) educando(a), com uma consistente formação científica para participar politicamente da sociedade, por meios de instrumentos avaliativos que valorizam a prática docente e que pode romper com as formas tradicionais enraizadas no processo educativo brasileiro.

1.7 Organização estrutural do texto

O presente texto se estrutura em quatro capítulos, incluindo o capítulo introdutório, que se dedicou aos aspectos metodológicos, apresentação do objeto de estudo e os objetivos investigativos, entre outros elementos; e o item com as considerações finais com os resultados obtidos ao longo do processo de pesquisa. Em relação aos capítulos, vejamos:

No capítulo 2, tecemos considerações sobre os desafios e as possibilidades que envolvem a formação de professores(as) da Educação Superior (ES), contando com o apoio da Pedagogia Universitária e da Didática.

No capítulo 3, dedicamo-nos a discutir sobre o fenômeno da Avaliação da Aprendizagem, localizando-a no contexto da Educação Superior, apostando na contribuição da avaliação formativa para a qualidade da prática docente universitária. E, para problematizar, tecemos considerações sobre a Pedagogia, o Pedagogo e as finalidades do Ensino Superior.

No capítulo 4, apresentamos as análises da pesquisa, com base nos dados do questionário e da entrevista, em consonância com as contribuições teóricas.

2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PARA A DIDÁTICA

O processo de ensinar é tão complexo quanto fascinante. Ou seja, é complexo compreender a totalidade da ação de ensinar, pois requer um olhar atento sob diversos ângulos, e é fascinante na medida em que o ensino se transforma em práxis, quando o(a) professor(a) toma consciência do papel que exerce na vida dos(as) estudantes. É fascinante quando enxergamos a possibilidade de a sala de aula se transformar em um espaço de produção de aprendizagens sólidas e significativas, em que professores(as) e alunos(as) são capazes de reconstruir os saberes e se tornarem autônomos/emancipados.

Diante disso, enxergamos a urgência de discutirmos coletivamente sobre os caminhos formativos que os(as) professores(as) universitários(as) têm percorrido atualmente, em meio a uma sociedade da informação, em que as coisas acontecem como num passe de mágica, cujo conhecimento e as relações sociais vão tomando novas formas, o que reflete diretamente na educação. Já sabemos que a educação brasileira insiste em reproduzir, na maioria dos casos, o modelo da idade média, já havendo conhecimento, de nossa parte, das características de professor(a) como um ser superior e aluno(a) como um sujeito inerte. Porém, neste capítulo, apontamos conceitos, elencamos, inevitavelmente, tais práticas, mas buscamos, principalmente, tecer considerações sobre perspectivas futuras da Pedagogia Universitária e da Didática e/ou sobre as suas contribuições e possibilidades para a formação do(a) professor(a) do ES.

2.1 A Pedagogia Universitária: o que significa e qual a sua contribuição?

O campo da Pedagogia Universitária cresce no Brasil apesar das fragilidades institucionais desde 1980, pois eventos científicos, iniciativas de professores(as) e IES têm procurado discutir sobre temáticas que envolvem a ES, a fim de fortalecê-la, contribuindo com estudos, pesquisas e criação de políticas públicas, diretrizes e ações direcionadas à formação docente para a ES (SOARES, 2009). Esse campo é visto como de grande importância, por sua consistência teórica e seu sentido social e prático, no sentido de proporcionar a visibilidade da docência universitária e suas especificidades políticas e pedagógicas. No tocante ao termo Pedagogia Universitária, é definida por Cunha e Isaia como:

Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELI 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351).

Os escritos sobre Pedagogia Universitária nos levam a pensar acerca da qualidade do processo de aprender, considerando que os(as) estudantes, muitas vezes oriundos de escolas públicas, precisam avançar para um nível de compreensão e reflexão mais consistente, além de desenvolver sua autonomia e consciência crítica, para atribuir um sentido social às atividades e experiências educativas. Daí a necessidade de investir em propostas que contribuam para a qualidade da formação de docentes universitários, que, muitas vezes, colocam a pesquisa em detrimento do ensino, deixando de lado os aspectos pedagógicos, ao invés de unificar e/ou agregar as contribuições das pesquisas para o processo de ensino e aprendizagem.

Com o campo da Pedagogia Universitária em ascensão, pode ser possível desencadear de fato uma mudança de concepção de ensino, sair da visão tradicional do(a) professor(a) como transmissor(a) do conhecimento sistematizado, que valoriza a quantidade ao invés da qualidade, realidade ainda frequente no ES, para uma concepção de ensino pautado na mediação pedagógica e na corresponsabilidade que professor(a) e aluno(a) possuem no processo educativo. Além de orientar os(as) professores(as) em relação aos saberes próprio a sua profissão, tendo em vista que, conforme Soares (2009):

As justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Reconhece-se, assim, que os saberes dos professores, acionados no cotidiano da sala de aula a fim de realizar suas tarefas e atingir seus objetivos de ensino, são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens (SOARES, 2009, p. 102).

Saberes esses da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme classifica Tardif (2002). Além desses saberes, pelo viés da Pedagogia Universitária, é preciso investir em uma formação profissional autônoma e de cidadão protagonista, como destaca Soares (2009): escutar atentamente e de forma compreensiva em relação ao ponto de vista dos(as) estudantes, fortalecendo sua autoestima; confrontar as ideias para provocar nos(as) estudantes a reflexão, as descobertas, a interpretação, entre outras capacidades; abrir espaço e flexibilizar o exercício do diálogo saudável e construtivo; assumir a dúvida, a incerteza, a reflexão da prática, tomando como base as teorias, e assumir o papel de mediador(a) da comunicação, tendo a sensibilidade de transpor os papéis instituídos e estereotipados de estudante e professor(a).

Para incorporar determinadas atitudes, o(a) professor(a) do ES precisa passar por um processo formativo consistente, para a superação de práticas e performances de professores(as) que guardamos na lembrança ao longo do tempo. E, como expõe Franco (2009), uma formação que, ao invés de ensinar dicas de como o(a) professor(a) pode resolver melhor uma dificuldade pontual, possa ser capaz de permitir que as demandas do cotidiano da sala de aula sejam solucionadas “com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes” (p. 10). O processo formativo docente, em conformidade com Cunha e Isaia

Engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. [...] É um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351).

Sabemos das responsabilidades sociais que a universidade possui quanto à formação humana. Frente a isso, precisamos traçar alternativas de construção coletiva de conhecimentos na ES, a fim de alcançar a “qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 583) fundamental para avançar e transpor o campo teórico para o campo prático. Portanto, as ações dos(as) professores(as) universitários(as) devem proporcionar uma formação cidadã no sentido de protagonismo, cujo estudante se apropria de saberes científicos capazes de superar e transformar o *status quo*, uma formação que considere os valores humanos, para o desenvolvimento do sentido crítico-reflexivo e para a

aquisição de conhecimentos científicos essenciais no intuito de enfrentar, solucionar com criatividade ou refletir sobre os grandes dilemas que afligem a sociedade.

Investir em pesquisas que procurem investigar as possibilidades que uma pedagogia direcionada à ES traria para pensar melhor o ensino e suas necessidades atuais é um movimento importante para ascender às discussões sobre esse campo e desencadear políticas públicas que atendam às demandas institucionais e de formação para a produção de conhecimentos relevantes para a sociedade, sem se submeter exclusivamente aos princípios e à lógica do mercado. Partimos do entendimento de que tal pedagogia parte da prática educativa, busca compreendê-la e retorna a ela para transformá-la (PIMENTA, 1995). Uma pedagogia voltada à ES se constitui na práxis educativa. E, considerando a complexidade que gira em torno da ES, é incontestável a necessidade de repensar as finalidades e compromissos da universidade.

Uma das preocupações da Pedagogia Universitária é a formação dos(as) professores(as), almejando contribuir para a superação dos modelos de formação existente, baseadas em treinamentos, para uma concepção de formação preocupada em eleger os sujeitos do processo educativo, professor(a)-estudante, como sujeitos ativos e críticos (TORRES, 2014). Uma formação que enxergue a importância do ensino-aprendizagem tanto quanto considera a pesquisa no ES. Vejamos mais sobre formação no próximo tópico.

2.2 A formação do(a) professor(a) do Ensino Superior: um olhar para o futuro

Partimos do princípio de que o(a) professor(a) do ES precisa compreender que o ensino tem um papel transformador, o que requer dele(a) um engajamento maior no processo de ensinar e aprender; compartilhando as ações educativas com os(as) estudantes e possibilitando que esses(as) se tornem cidadãos(ãs) engajados(as) com causas sociais, agentes capazes de transformar sua história, de questionar a realidade e propor alternativas de mudanças, entre outras capacidades já mencionadas ao longo do texto. Portanto, entendemos o ES como um espaço de reflexão e de inovações pedagógicas.

O ES no Brasil tem muito que caminhar para chegar ao nível de países europeus que se adaptaram ao Processo de Bolonha⁵ (1999), no que se refere especificamente à formação, pois, segundo Leite e Ramos (2012), eles têm apontado para

⁵ O Processo de Bolonha partiu da chamada Declaração de Bolonha, ou seja, “declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, assinada em Bolonha, em 1999, para a consolidação de um espaço comum de Ensino Superior europeu. Esta declaração parte do pressuposto que a Europa do Conhecimento é um fator

Uma formação que se estruture "na lógica da formação-acção, em vez da formação-transmissão e da mera obtenção de conhecimentos para aplicar na prática". E, nesta linha, apontam para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo, para o desenvolvimento de competências interpessoais, para o recurso a processos de tutoria e de envolvimento efectivo dos actores educativos no processo de ensinar e de aprender (LEITE; RAMOS, 2012, p. 9).

Essa proposta de formação deverá estar ligada às estruturas e/ou condições que garantem a aprendizagem e a utilidade social dessa (LEITE, 2005). Estamos falando de uma formação que compreende o conhecimento como movimento, que se constrói e reconstrói ao longo do processo formativo, das ações intra e interpessoal, em detrimento do conhecimento neutro, como modelo a ser reproduzido na prática, sem reflexão, por outros sujeitos. Para Leite, a formação

Concebe os professores como agentes activos do seu próprio desenvolvimento e os contextos profissionais como espaços potencialmente formativos, por poderem ser espaços de requalificação da competência profissional. E por competência estou a entender, a capacidade de obter um desempenho em situação real de trabalho, reportando-se, por isso, este conceito ao próprio indivíduo, às suas habilidades, aos seus “saberes tácitos, à sua capacidade para desenvolver a inteligência no agir”. Trata-se, pois, de uma formação que tem como mira o sujeito em formação, neste caso o professor, mas também os contextos reais de exercício profissional (LEITE, 2005, p. 374).

A ausência de formação voltada para o ensino deixa a docência no ES livre para os improvisos, processo espontaneísta. Diante disso, enxergamos na literatura uma preocupação com o processo formativo que valoriza a pesquisa no processo de ensinar e na constituição identitária da docência no ES. Para melhor compreensão, vejamos a concepção de ensino e de professor(a) que Pimenta apresenta:

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo. A identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme

imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Européia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. As instituições Europeias de Ensino Superior aceitaram este desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior”. Daí o Processo de Bolonha referir-se ao papel das Universidades frente a esse desafio (MOROSINI, M.C., 2006, p. 118).

necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos (PIMENTA, 2005, p. 18).

Sabemos que a docência carrega grande responsabilidade social e, no contexto político atual, ainda mais, frente aos ataques à democracia e aos cortes orçamentários na educação brasileira, por exemplo. Sendo a universidade uma instituição social, não poderia ser diferente, o(a) professor(a) precisa desempenhar seu papel na sociedade. Para isso, é essencial buscar incansável e coletivamente a qualidade da ação docente. Como nos apontam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178), “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”.

Esse entendimento acaba se perdendo em meio à diversidade de IES, muitas criadas por um viés neoliberal, com pouco ou nenhum interesse em fortalecer a profissão docente. Precisamos de políticas de formação que consigam dar um suporte efetivo ao professor(a), que, por sua vez, precisa dominar sua expertise para enfrentar, muitas vezes de forma solitária, as demandas dinâmicas e complexas que a sociedade de hoje impõe. Para Pimenta e Anastasiou (2002):

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 186).

É preciso enfatizar que, infelizmente, ainda temos muito que discutir e mobilizar sobre essa concepção de formação para conseguirmos, em um futuro próximo, enxergar na prática a mudança de que precisamos. Tomamos como base a própria Legislação Educacional brasileira, que destina um espaço irrisório à formação do(a) professor(a) para a Educação Superior, principalmente quando se trata dos aspectos qualitativos, pois a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN (BRASIL, 1996), define que a formação docente para a ES, no Art. 66, “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Aponta, ainda,

em seu Parágrafo único que: “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. Como podemos perceber, não é mencionado que os cursos de pós-graduação são obrigados a oferecer a prática de ensino ou a formação pedagógica de modo estruturado.

Nesse sentido, expomos as contribuições de teóricos como Pimenta e Anastasiou (2002), Imbernón (2016) e Soares (2009), por exemplo, que apontam a ausência e defendem uma formação pedagógico-didática nos cursos de pós-graduação, por entenderem a importância dessa formação para qualidade das práticas de ensino no magistério superior.

Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2014), apenas três metas são direcionadas à ES, a saber: Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Podemos observar que se trata apenas dos aspectos quantitativos, ou seja, nenhuma das metas trata da formação pedagógica para a docência no ES: em mais um documento oficial, a prioridade é a formação de professores e professoras para a Educação Básica, como se essa não tivesse ligação com a primeira.

No tocante ao Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2001, 2017), especificamente a Resolução da Câmara de Educação Superior, CES, nº 1, de 3 de abril de 2001 e a de nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dedica-se a estabelecer normas referentes às questões de configuração, regulação, reconhecimento e oferta de tais cursos, ou seja, dedica-se aos aspectos burocráticos.

Diante disso, percebemos a necessidade de investir em pesquisas direcionadas à formação do(a) professor(a) do magistério superior, já que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* indispõem, na maioria dos casos, de sensibilidade para as questões pedagógicas e didáticas, indispensáveis para a qualidade da mediação que os(as) professores(as) universitários(as) precisam realizar com os(as) estudantes frente à construção das suas aprendizagens (LEITE; RAMOS, 2012). Essas autoras referem-se a “conhecimentos pedagógico-didáticos”, ao ter por referência um

Campo que diz respeito à compreensão das interações humanas, no âmbito do carácter mediador do ensino e das suas relações, e que pretende viabilizar a identificação dos fundamentos da acção docente, tanto no que se refere à expressão de um ideário pedagógico, como à implicação desse trabalho no processo dos diálogos existentes e possíveis (LEITE; RAMOS, 2012, p. 11-12).

Podemos dizer que o ensino com um carácter mediador é condição *sine qua non* para atender às expectativas sociais. Assim, um(a) professor(a) que olha para o futuro precisa desconstruir certas tradições educacionais e criar alternativas à altura da complexidade do mundo atual em suas contradições. Para a transformação que defendemos, há que se olhar para a formação do(a) professor(a) da ES, tendo em vista que, para ter acesso à docência universitária, não é exigida uma formação pedagógica como dimensão constitutiva do que define um Programa de Pós-Graduação. Assim, ações que reforcem a melhoria da docência universitária são necessárias no desenvolvimento de planos estratégicos de formação continuada pelas IES (IMBERNÓN, 2016). Almejamos uma formação docente que esteja em consonância com a lógica multidimensional de ensino. Para isso, podemos contar com a Didática, que tem o papel de oferecer condições teórico-metodológicas favoráveis ao processo de ensinar e aprender, conforme discutimos no próximo tópico.

2.3 Didática no/do Ensino Superior: desafios e possibilidades

A docência é uma atividade complexa que tem por natureza, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 9), “constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Portanto, precisamos compreender com mais clareza o que perpassa o processo de ensinar e aprender, especificamente no ES. Para isso, podemos contar com a Didática multidimensional, que se coloca contrária a “uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 540); perspectiva cristalizada na representação de senso comum sobre o saber didático. Continuando com as contribuições das autoras, a Didática

Amplia-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

Nesse sentido, faz-se necessário transformar as concepções em torno da Didática e, mais do que isso, sair do campo conceitual e colocá-las em prática, principalmente no ES, que, por sua vez, precisa considerar “a didática como campo de produção de conhecimento sobre o ensino” (CRUZ, 2017, p. 674). Reforçamos que a Didática adotada, seja ela de qualquer perspectiva, poderá influenciar na prática dos(as) estudantes que, *a posteriori*, estarão desenvolvendo um trabalho docente provavelmente conforme o que vivenciou.

Quando transformarmos nossa forma de enxergar a prática docente, passaremos a fazer escolhas que valorizem o espaço educativo, especificamente no ES. Dessa forma, a Didática precisa se voltar para a função social desse espaço; que estará comprometida com a superação do caráter conservador das práticas educativas que mantêm o *status quo* vigente na sociedade. Portanto, é cada vez mais urgente atribuir um novo significado à Didática. Como nos aponta Pimenta em uma entrevista que concedeu a Faria (2012, p. 5):

A resignificação da didática vincula-se ao entendimento de que seu objeto – o ensino entendido como prática social – relaciona-se vivamente com o contexto social mais amplo, captando suas demandas, limites e possibilidades e, simultaneamente, manifestando na prática de ensinar as decorrências desse contexto. (informação verbal).⁶

Sabemos que a Didática, em uma sociedade neoliberal, é pressionada por interesses sociais, políticos e pedagógicos, para que a educação se adeque aos moldes de uma sociedade capitalista. As IES, compreendidas como espaços de formação da consciência crítica, não podem continuar adotando uma Didática de caráter prescritiva e conteudista. Pelo contrário, é preciso que os(as) professores(as) assumam uma responsabilidade social e política, adotando uma Didática numa perspectiva crítica e multidimensional, como defendem Calderón e Dagua (2012), Pimenta e Franco (2016), Candau e Koff (2006), Faria (2012); entre outros. Segundo Cuesta *et al.*:

A prática pedagógica é um tipo de relação social inscrita nas relações de poder que operam na escola, e a didática crítica que defendemos é uma atividade teórico-prática que, tendo como objeto a explicação e reorientação de tais práticas, se funda em torno de três vetores: a crítica da cultura, a análise genealógica e uma forma alternativa de política cultural. Cultura, história e política fazem parte e desenham, portanto, o tripé sobre o qual levantamos e construímos os postulados do discurso crítico⁷ (CUESTA *et al.*, 2005, p. 6)

⁶ Entrevista fornecida por Pimenta, em 2012.

⁷ La práctica pedagógica es un tipo de relación social inscrita en las relaciones de poder operantes en la escuela, y la didáctica crítica que defendemos es una actividad teórico-práctica que, teniendo por objeto la explicación y reorientación de tales prácticas, se funda en torno a tres vectores: la crítica de la cultura, el análisis genealógico

Ao falar em discurso crítico, os autores apontam declarações para guiar a prática, como *“problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando, impugnar los códigos pedagógicos y profesionales”* (CUESTA, 1999 apud CUESTA *et al.*, 2005, p. 6). Reforçamos que a Didática crítica procura fazer uma nova leitura da realidade e, assim, responder aos dilemas da contemporaneidade na superação das desigualdades oriundas do modo de produção capitalista.

É preciso enfatizar que, infelizmente, enfrentamos os desafios de instituir esse lugar da Didática nas IES privadas, tendo em vista que a maioria delas opera segundo a lógica mercantil, compreendidas como empresas educacionais que oferecem produtos e serviços conforme a demanda do mercado e com visíveis fins lucrativos (CALDERÓN, 2000).

A Didática no ES desencadeia uma discussão em torno da necessidade de contextualizar o processo de ensinar e aprender. Além disso, considerando as contribuições de Calderón e Dagua (2012), podemos pensar na Didática crítica como uma alternativa pedagógica importante para a universidade atual. As autoras expõem que a *“Educación Superior que debe fomentar procesos de aprendizaje comprometidos desde la crítica a la proposición de soluciones de problemas contextualizados”* (p. 98). Essas questões de cunho pedagógico nos apontam caminhos para compreender melhor sobre como ensinar e aprender de forma mais efetiva.

Seguindo essa linha de pensamento, Severo e Pimenta (2020, p. 127) apontam que, *“para que a escola alcance sua finalidade civilizatória e humanizadora, é fundamental que os processos de ensino-aprendizagem se ancorem em uma Didática [...] multidimensional, que conceba o ensino como uma prática social crítica e transformadora”*. Posição diferente da que encontraram nas versões da Base Nacional Comum da Formação Docente (BRASIL, 2018), que, por sua vez, levam a uma *“Didática invisibilizada ou reificada em seu aspecto metodológico operativo”*. Para conseguirmos enxergar no espaço universitário, de forma efetiva, a compreensão de Didática sob uma ótica crítica e multidimensional de ensino, precisamos discutir e/ou refletir muito mais sobre o assunto, tendo em vista que existe a problemática da negação da Didática no ES. Nos estudos de Libâneo (2012, p. 35), aponta-se que existe *“uma fragmentação do foco da didática entre o ensino e a aprendizagem”* nos cursos de formação de professores(as), especificamente na Pedagogia. Segundo o autor:

y una forma alternativa de política de la cultura. Cultura, historia y política forman parte y dibujan, pues, el trípode sobre el que levantamos y construimos los postulados del discurso crítico.

Na maioria dos currículos há uma predominância de foco no ensino, já que boa parte das ementas reduz o programa de didática aos elementos do plano de ensino. É visível a falta de unidade conceitual entre ensino e aprendizagem, explicada ora por uma visão ainda apegada à didática instrumental ora pelo viés sociológico das questões da didática [...], o que deixa em segundo plano implicações psicológicas do processo de ensino e aprendizagem (psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento) (LIBÂNEO, 2012, p. 35).

Acreditamos que o processo de ensinar e aprender se efetivará como possibilidade de formação crítica e desenvolvimento de uma formação humana, científica e técnica integrada quando se basear nos princípios de uma Didática que entende a práxis como ponto de partida e de chegada (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015); que prepara o(a) educando(a) para enfrentar criticamente os desafios de uma realidade concreta, sendo capaz de traçar alternativas exitosas para superá-los. Isso ocorrerá, principalmente, se tais alternativas romperem consideravelmente com uma Didática de caráter normativa e prescritiva de métodos e técnicas que, como já mencionado anteriormente, criou raízes na educação.

Como reflexo do descaso à Didática nos Programas de Pós-Graduação, locus prioritário de formação de docentes para o ES, deparamo-nos com práticas de ensino reveladoras da ausência de formação adequada ao magistério superior. Sabemos que lidamos fortemente com uma hegemonia política neoliberal, o bloco de poder que se impõe à sociedade na definição de seus rumos, que demonstra pouco ou nenhum interesse em relação à formação de cidadãos(cidadãs) autônomos(as) e críticos(as), indiferente à educação para a cidadania crítica⁸. Portanto, é urgente ressignificar a Didática, como defendem os(as) estudiosos(as) da área, tendo em vista que a Didática crítica e multidimensional abre espaço para reinvenções, principalmente da avaliação, frente aos novos desafios advindos do presente.

Seguindo essa linha de pensamento, em relação à área em discussão, Pimenta, Franco e Fusari (2015, p. 3) expõem que a Didática multidimensional focaliza “a produção de atividade intelectual, *no aluno e pelo aluno*, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorre. Uma Didática que se pautar numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos”. Os autores (2015, p. 8-9) complementam: “ao delinear conteúdos de ensino há que se ocupar [...] com a ressignificação dos sistemas de avaliação para que sejam estratégias de inclusão, participação e indiquem caminhos de superação dos problemas e das dificuldades dos estudantes e das escolas”.

⁸ Ao falar de “cidadania crítica”, tomamos como base o texto de Villas Boas (2003), no qual se discorre que seu desenvolvimento também cabe à universidade, por se tratar da cidadania que se funda no conhecimento.

A Didática e, conseqüentemente, a Avaliação da Aprendizagem, podem corroborar com o processo de ensinar e aprender de diferentes maneiras, a saber: quando o ensino envolve processos investigativos ao invés de transmitir conteúdos; quando a ação de ensinar é entendida como prática social e, por isso, está articulada com o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo, educandos(as)-educadores(as)-instituição-comunidade; quando instiga a curiosidade dos sujeitos-educandos(as); quando o diálogo, como criticidade e não como conversa, for peça central na relação professor(a)-aluno(a); quando o ensino assumir uma responsabilidade social e política; quando construir processos de práxis; quando construir processos de mediação (FRANCO; PIMENTA, 2016), entre outras tarefas capazes de produzir transformações e valorizar a prática docente.

Severo (2021) expõe que é essencial que o(a) professor(a) planeje estratégias que visem ao engajamento acadêmico dos(as) educandos(as) e que:

Do ponto de vista didático, é possível estimulá-lo com uma postura pedagogicamente mais disponível a interesses, ritmos e expectativas dos(as) estudantes; com práticas de comunicação mais dinâmicas, envolvendo feedbacks enriquecidos com visão positiva acerca do percurso de aprendizagem; com a utilização de metodologias que mobilizem a participação do(a) estudante desde o planejamento à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, valorizando sua autoria; fortalecendo vínculos pedagógicos mediante espaços/tempos de celebração das oportunidades de ensinar e aprender coletivamente (SEVERO, 2021, p. 8).

Pensar na perspectiva de Avaliação da Aprendizagem e de Didática que queremos adotar implica pensar no sujeito que queremos formar. Isto é: ao adotarmos uma Didática normativa e prescritiva e, conseqüentemente, uma avaliação na perspectiva somativa e classificatória, estaremos formando sujeitos-educandos(a) passivos(a), acríticos(a) e competitivos(a). Em contrapartida, ao adotarmos uma Didática crítica e multidimensional e, conseqüentemente, uma avaliação na perspectiva formativa e emancipatória, estaremos formando sujeitos-educandos(a) críticos(a), ativos(a), autônomos(a), criativos(a) e solidários(a). A mudança da prática pedagógica leva à mudança da prática avaliativa, e vice-versa, como destaca Luckesi:

A Avaliação da Aprendizagem, sob a ótica operacional⁹, em sua própria constituição, também está comprometida essencialmente com a Didática. [...] Uma vez que a Didática é uma ciência prática, cuja meta é viabilizar o ensino e aprendizagem de qualidade na escola, a Avaliação da

⁹ Segundo Luckesi (2012, p. 433) a avaliação “sob a ótica operacional implica compreender o ato de avaliar como um modo de acompanhar a qualidade de um determinado curso de ação e, se necessário, intervir, tendo em vista o seu sucesso”.

Aprendizagem, sob a ótica operacional, não só é sua aliada, como também faz parte do seu algoritmo. A avaliação, ao lado e com a Didática, compõe as mediações para que a teoria pedagógica assumida por uma instituição escolar [...] chegue à prática (LUCKESI, 2012, p. 450).

À luz das contribuições teóricas, precisamos refletir sobre as possibilidades que a Didática e a Avaliação da Aprendizagem oferecem à formação docente e sobre o fortalecimento da prática formativa, para não perder de vista os significados da prática docente. Diante disso, discutir sobre a Didática crítica e multidimensional é fundamental para guiarmos nossas práticas, nossos modos de ação, ou seja, guiar na contramão de práticas que servem aos moldes do capitalismo e, assim, traçar novos olhares para a prática avaliativa, como veremos no próximo capítulo, na intenção de oferecer e garantir uma formação de qualidade, comprometida com a transformação do cenário atual da educação brasileira.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

É possível observar que o tema da Avaliação da Aprendizagem vem, nos últimos anos, ocupando cada vez mais o espaço escolar, trazendo certas inquietações por parte do corpo docente e até mesmo dos(as) gestores(as), o que provoca ainda mais o interesse dos(as) pesquisadores(as) frente aos desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo objetiva discutir sobre o tema, articulando-o com o curso de Pedagogia e com os propósitos formativos do Ensino Superior.

3.1 O Curso de Pedagogia como espaço de formação de pedagogos(as)

Iniciamos essa discussão com a definição de Pedagogia, compreendendo-a como Ciência da Educação, que tem o papel, segundo Pimenta, Pinto e Severo, de:

Estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao debruçar-se sobre o fenômeno educativo para compreendê-lo, amplia seu olhar, sua busca em outras ciências que também se debruçam sobre a complexidade do humano, síntese de múltiplas determinações. À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano – humanizado e humanizador (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 3-4).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, a Pedagogia é a ciência que estuda o processo de formação do ser humano, dentro e fora das escolas, enquanto ser histórico, em constante movimento, com suas contradições e ações; definição que se desloca da pauta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – DCNP (2006). Ao tomarem a docência como base da Pedagogia, esse documento não tem facilitado a efetivação de propostas formativas teórico-práticas que auxiliam estudantes a compreenderem a complexidade da Pedagogia (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p. 46). Pimenta, Pinto e Severo (2020) complementam, ainda, que a Pedagogia tem como finalidade:

Oferecer aos(às) educadores(as) perspectivas de análise para compreenderem a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais (inclusive de si mesmos) como profissionais, nas escolas ou em quaisquer outras modalidades ou espaços educativos nos quais se insiram para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4).

Daí a importância de um olhar crítico para a conjuntura na qual acontece o exercício profissional, como os autores apontam, por exemplo, nas condições materiais, conjuntura propícia para a produção da “negação da aprendizagem emancipadora” (p. 4). Todavia, é preciso enfatizar que devemos avançar e transformar a crítica e/ou reflexão em ação, perspectivas de grupos e redes¹⁰ que buscam coletivamente tirar a Pedagogia da invisibilidade que governos neoliberais projetam intencionalmente, por serem contra qualquer projeto que produza conhecimentos, que se envolva nas questões sociais, que busque transformar o *status quo* por meio da *práxis*. Para Libâneo:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

No tocante à definição de pedagogo, temos visto, historicamente, um debate acerca de suas múltiplas identidades¹¹, considerando as modificações que a formação no curso de Pedagogia sofreu ao longo da sua história no Brasil. Porém, deter-nos-emos aqui sobre o entendimento do Pedagogo como reproduzidor ou produtor de conhecimento (MASCARENHAS; FRANCO, 2017), entendendo que o primeiro está atrelado à lógica de reprodução e alienação à qual as instituições escolares são submetidas ao longo do tempo. Porém, muitos esforços temos visto para transformar essa situação, por parte de coletivos engajados para alcançar a qualidade social da educação. O segundo entendimento se baseia, como observado na literatura, na ideia de Pedagogia como Ciência, que entende a formação do Pedagogo como ato transformador dos espaços educativos.

As DCN (BRASIL, 2006) apontam que a base da identidade da formação do Pedagogo é a docência e, ao fazer tanto essa redução quanto a redução da Pedagogia para um curso de licenciatura, coloca o Pedagogo numa posição limitada frente à produção de conhecimentos. Mascarenhas e Franco (2017, p. 48) defendem “a formação do Pedagogo vinculado à área de estudos pedagógicos da e para a educação, onde sua formação tenha como base os

¹⁰ Como exemplo, temos a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia – RePPed, que reúne pessoas interessadas no estudo e na defesa da Pedagogia como campo de conhecimento, como curso e como profissão, tendo como elemento fundador a defesa da Pedagogia como Ciência.

¹¹ Para conhecimento dessas identidades, ler os estudos de Iria Brzezinski, como, por exemplo, Pedagogia: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Julho 2011, Ano XIII, nº 10. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf.

conhecimentos pedagógicos e não a docência, que a nosso ver se inscreve dentro de uma modalidade organizacional de trabalho”.

Diante disso, precisamos desencadear discussões voltadas para “a reorganização dos cursos de pedagogia e a reafirmação da identidade desses profissionais como os pensadores da práxis educativa”, reconstruindo, assim, a “dignidade da educação brasileira” (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p. 53). Perspectiva contrária também da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação (2019), que está estruturada por um viés tecnicista, com foco central na prática, e atrelando o ensino às competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), como aponta o Art. 2º ao dizer que “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica [...]” (BRASIL, 2019). A partir da BNC – Formação, “a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” deve estar em “consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica”. É o que diz o Art. 7º. E, com a avaliação, não poderia ser diferente: além do termo “Avaliação da Aprendizagem”, acrescentaram “e das competências”, a saber: Art. 23. A avaliação dos(as) licenciandos(as) deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências (BRASIL, 2019). Mais uma vez, observamos a necessidade da ampliação dos debates e reflexões entre os(as) estudiosos(as) e defensores(as) da educação pública.

Por falar do curso de Pedagogia, pudemos observar que consta no PPP do Curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, lócus da presente pesquisa, que seu objetivo é formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas referentes à organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, conforme previsto no Parágrafo Único da Resolução CNE/CP nº1/2006. Portanto, sua redação condiz com as DCN (BRASIL, 2006), que, como apontado anteriormente, aponta que a base da identidade da formação do Pedagogo é a docência.

Entretanto, para os(as) estudiosos(as) da área, o curso de Pedagogia é muito mais que um curso de formação de professores(as) para as séries iniciais, como definem os documentos oficiais, pois, “antes de ser um curso, a Pedagogia é um campo de conhecimento, possuindo um corpo teórico e um conjunto de conceitos, que mesmo não sendo precisos e claros muitas vezes, formam base teórico-epistemológica para lidar com o fenômeno educacional” (MOREIRA; MASCARENHAS, 2021, p. 62). Diante dessas indagações, cabe às IES se

dedicarem a discutir mais sobre a problemática e propor as mudanças necessárias no currículo do Curso de Pedagogia e, da melhor forma possível, tentar atender suas reais finalidades.

3.2 A finalidade formativa do Ensino Superior e o lugar da Avaliação da Aprendizagem

Podemos começar essa discussão do ponto em que as políticas educacionais têm estimulado um modelo certificatório e prescritivo de avaliação, que, resistindo às possibilidades críticas de inovação pedagógica, resistem no interior das IES por meio de instrumentos de medição, classificação meritocrática e regulação disciplinar, ao invés do que propõe a concepção de avaliação formativa, a serviço da promoção da aprendizagem. Conforme Uhmman e Rudek (2019, p. 55) “é inegável afirmar que a cultura herdada de forma tradicional precisa sofrer transformações, sem imposição, resistência ou omissão”.

Os(as) estudantes chegam ao Ensino Superior com marcas dessa representação de avaliação presente em suas vidas desde as primeiras experiências escolares. Por um lado, espera-se que, na universidade, especialmente em cursos de licenciatura, as práticas formativas reflitam outras concepções alternativas àquelas habituais da escola, cuja recorrência não raramente é apontada como um fator que prejudica a qualidade pedagógica. Por outro, a universidade espera encontrar um sujeito preparado, competente e autônomo, desconsiderando o processo histórico do indivíduo e da educação oferecida, especificamente no contexto brasileiro. Segundo Villas Boas (2003), ao falar das experiências trazidas pelos(as) alunos(as) para o ES:

Isso não pode passar despercebido pelos professores universitários, que também passaram por essa mesma situação. Não se pode simplesmente desconsiderar todo o passado escolar do aluno e começar a trabalhar como se, a partir do momento em que ele inicia o curso de nível superior, ele fosse outra pessoa. [...] Se nas escolas de educação básica os alunos costumam ser direcionados pelos professores, na universidade eles, às vezes, são entregues à própria sorte, sob a alegação de serem adultos que sabem o que querem. Será que sabem? As coisas não são bem assim. (VILLAS BOAS, 2003, p. 110).

Deparamo-nos na universidade, ainda, com a valorização da nota, a valorização das certezas, da competitividade, das provas ao final dos semestres; da indiferença dos(as) professores(as) frente às dúvidas dos(as) estudantes. Apesar de se discutir bastante sobre o campo da Avaliação da Aprendizagem, permanece limitada a permeabilidade das práticas a concepções alternativas com tendência crítica e inovadora (VASCONCELLOS, 2014).

No ES, a prática avaliativa do(a) professor(a), na maioria das vezes, traz marcas do modelo tradicional de ensino e da sua formação. O que é de se esperar, pois, como aponta Souza (2012, p. 246), “se o professor, na universidade, vinha de uma formação estritamente tradicional, que outra prática de avaliação poderia desenvolver que não fosse análoga àquela pela qual passara?”. Ainda para contribuir com esse ponto de vista, Imbernón (2016, p.171), ao falar sobre a formação do(a) professor(a), aponta que “não nos esqueçamos de que professores e professoras ensinam mais pelo que viram e pelo que lhes ensinaram do que pelo modo como deveriam fazê-lo”.

As práticas docentes no ES tendem a sofrer influência do histórico de competitividade do ES, de uma lógica que dá “ênfase ao setor de serviços em detrimento da formação para a cidadania crítica e participativa” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 200), das políticas de avaliação que entregam os rumos da ES aos exames nacionais os quais “atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas” (idem, p. 202), resistindo, assim, a colocar em prática tantas outras possibilidades avaliativas de cunho formativo.

Na contemporaneidade, é fundamental adotar a avaliação do ponto de vista da produção do conhecimento. Cunha (1999, p. 8) nos faz refletir acerca do que entendemos por conhecimento e aponta que, “ao contraponto da tradicional visão do conhecimento, como produto há hoje toda uma tendência de entendê-lo como processo que, mais do que armazenagem, exige do aprendiz capacidade de interpretação e ressignificação”. Sendo assim, a Avaliação da Aprendizagem, nessa perspectiva, permite ao educando(a) refletir sobre sua aprendizagem, reconhecendo-a, sendo capaz de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento.

É urgente romper com uma avaliação que classifica os(as) educandos(as), uma avaliação que termina na nota ou no conceito. Segundo Villas Boas (2003), muitos(as) professores(as) universitários(as) tomam como base as atividades solicitadas que, muitas vezes, são analisadas seguindo critérios comuns a todos(as) os(as) educandos(as), sem considerar o processo formativo, o progresso de cada educando(a) ao longo do semestre. Complementa Villas Boas:

A avaliação deixa de cumprir a sua função primordial: identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se reorganize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem. O mais importante não é a nota nem o ato da aprovação, mas a aprendizagem. Avalia-se, portanto, o trabalho executado (VILLAS BOAS, 2003, p. 113).

Podemos pensar que romper com a Avaliação da Aprendizagem de caráter classificatória no ES nos possibilita enxergar, em um futuro próximo, a ruptura da tradição avaliativa punitiva e meramente certificatória que está enraizada na educação brasileira. Ou seja, a prática avaliativa exercida pelo(a) professor(a) formador(a) influenciará na construção de capacidades pedagógicas que ampliem os horizontes dos(as) futuros(as) professores(as), a fim de que transgridam tal tradição, que em nada tem a contribuir para a educação de qualidade que tanto almejamos. Para explicar a concepção de qualidade apontada aqui, recorreremos às contribuições de Silva (2009):

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Sabemos que, renovando as práticas avaliativas, é possível emergir novas perspectivas frente ao conhecimento. A avaliação pode se constituir como uma prática de mediação entre as finalidades do ES e a aprendizagem dos(as) educandos(as), na medida em que o sentido emancipatório do Ensino Superior é valorizado. Devemos lembrar que a função social da universidade hoje, conforme Penin:

Pressupõe um profundo conhecimento da realidade sócio-cultural em que cada universidade está inserida, assim como das características da contemporaneidade. A melhor compreensão desse quadro, melhor indicará as propostas de formação profissional de gerações e, em consequência, a qualidade da docência universitária (PENIN, 2010, p. 24).

Levar em consideração a renovação da prática avaliativa no ES, principalmente nos cursos de formação de professores(as), possibilita que as próximas gerações de profissionais e de estudantes possam experienciar algo novo e emancipador. Segundo Saul (1988, p. 64), a natureza da avaliação emancipatória é o “processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação” e seu interesse é “emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados”.

Nesse sentido, o ES precisa, como aponta Dias Sobrinho (2010), ter como referência a sociedade ao invés do mercado, que a avaliação tenha como referência a “formação de cidadãos dotados das qualidades ético-políticas e das competências profissionais demandadas pela sociedade democrática” (2010, p. 209), ao invés de se basear no simples desenvolvimento de competências instrumentais. Além disso, o(a) professor(a) precisa tomar consciência da avaliação como processo, e não como produto, além dos elementos que contribuem ou não tanto para a aprendizagem quanto para que o ensino aconteça; da postura ética e política frente ao seu fazer pedagógico e/ou profissional, entre outros posicionamentos essenciais para que o ensinar e o aprender seja satisfatório. Aliás, podemos dizer que a finalidade do aprender no ES, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), Art. 43, é fazer com que o educando desenvolva o espírito científico e o pensamento reflexivo; além de ser apto para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, entre outras. Assim, conforme Villas Boas:

A avaliação deixa de ser classificatória, unilateral e excludente e passa a ser formativa, isto é, avalia-se para promover a aprendizagem. Nesse contexto, palavras como nota, menção, aprovação, reprovação, recuperação e reforço não fazem sentido. A palavra de ordem é aprendizagem, que significa aprender não apenas os conteúdos programáticos convencionais, mas as capacidades individuais e grupais necessárias à formação da cidadania crítica (VILLAS BOAS, 2003, p. 114).

Podemos refletir, a partir das contribuições de Villas Boas (2003), sobre como a avaliação está sendo conduzida, se está voltada apenas para o desempenho do(a) educando(a) ou se também está voltada para o(a) professor(a) e sua prática. No primeiro caso, teríamos uma avaliação carregada de autoritarismo e, no segundo, uma avaliação que enxerga professor(a) e educando(a) como corresponsáveis pelo processo de ensinar e aprender, e que por isso todos os envolvidos no processo educativo precisam, em conjunto, pensar a prática avaliativa, que precisa estar na contramão da acomodação à prática vigente. Dessa forma, estaríamos corroborando para uma formação democrática e emancipatória.

Ao saber da complexidade da ação de ensinar e de aprender como prática social, que, por sua vez, efetiva-se por meio da relação entre professor(a) e aluno(a), Anastasiou (2015, p. 20) propõe o termo ensinagem “para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário do aluno durante o cursar da graduação”. Portanto, a ensinagem é um processo dialético que considera professor(a) e

aluno(a) corresponsáveis pela construção do conhecimento. E, como apontam Martins e Pimenta (2020), os(as) professores(as) são considerados(as)

Intelectuais críticos reflexivos, pesquisadores de sua práxis e práxis educativa em contextos escolares, o que demanda um conhecimento amplo e sólido dos contextos sociais e políticos que englobam o ensino, comprometidos com a superação das desigualdades presentes na escola, na educação e na sociedade (MARTINS; PIMENTA, 2020, p. 6).

É fundamental adotar uma postura pedagógica e avaliativa, principalmente no ES, que se baseia na concepção de que o(a) educando(a) precisa assumir seu lugar de corresponsável pelo desenvolvimento da prática educativa e das etapas que envolvem a avaliação, pois temos que superar a ideia de que o(a) educando(a) limita-se apenas a assistir às aulas. Para isso, é preciso mudar tanto a avaliação quanto “a organização do trabalho pedagógico da universidade” (VILLAS BOAS, 2003, p. 119). Assim, vamos enxergando um novo sentido para a avaliação, diferente da visão que enxerga a nota, a aprovação e a reprovação como elementos principais, além de enxergar sua relação com a Didática.

Explorar mais as questões referentes à Avaliação da Aprendizagem no ES, especificamente, é uma ação de extrema relevância, pois todos os envolvidos no processo educativo estão expostos à avaliação constantemente. Porém, segundo Ludke e Salles (1997, p. 169), “[...] poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem”.

Em se tratando da avaliação, pudemos observar o PPP do Curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, lócus da presente pesquisa, que não possui nenhum tópico específico sobre Avaliação da Aprendizagem, constando apenas a ementa do componente curricular “Avaliação da Aprendizagem”, a saber: “concepções de avaliação educacional, institucional e da aprendizagem escolar. Bases legais e aspectos pedagógicos: tipologias, princípios, instrumentos e critérios avaliativos. Novos paradigmas e práticas correntes da avaliação nos contextos escolares” (UFPB, 2019, p. 17). Todavia, trata-se de um tópico indispensável para direcionar a sistemática avaliativa que o curso irá adotar.

A Avaliação da Aprendizagem deve ser compreendida como elemento essencial e intrínseco do processo de ensino-aprendizagem. Em conformidade com Cunha (1999, p. 7), “a avaliação é dependente da condição pedagógica porque ela é a expressão valorativa de uma pedagogia e decorrente de um processo de ensinar e aprender”. A Avaliação da Aprendizagem, enquanto prática pedagógica emancipatória, pode corroborar para transformar

a instituição escolar em um espaço que prepara o(a) educando(a), com uma consistente formação científica, para participar politicamente da sociedade, por meios de instrumentos avaliativos que valorizam o protagonismo dele(dela).

Compreendemos que a responsabilidade do(a) professor(a) aumenta na medida em que a sociedade coloca novas necessidades formativas associadas às suas circunstâncias históricas, já que somos os(a) profissionais que contribuem diretamente para a formação dos sujeitos-educandos(a). Dessa forma, conforme Martins e Pimenta (2020):

A reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis obstáculos e aponta caminhos a serem superados. Não é um ato individual, é uma prática coletiva em que o trabalho docente no cotidiano escolar é analisado e criticado pelos diversos profissionais da educação, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem libertador, que dialoga com a teoria e amplia o conhecimento individual e o coletivo (MARTINS; PIMENTA, 2020, p. 7).

Sendo assim, é preciso adotar práticas comprometidas com a formação da consciência crítica, além de propostas avaliativas que se tornem oportunidades de aprendizagem, as quais valorizem a autonomia, a criatividade e a coletividade, envolvendo os(a) educandos(a) “em processos ativos e colaborativos de construção de saberes” (SEVERO, 2021, p. 8) e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, mais humano.

3.3 Avaliação da Aprendizagem: bases conceituais

As discussões presentes neste tópico têm por finalidade desencadear uma reflexão diante do fenômeno da Avaliação da Aprendizagem, enquanto elemento essencial para a qualificação das práticas educativas. Pretendemos, neste estudo, enxergar as argumentações/ideias/conceitos dos(as) estudiosos(a) quanto à temática delimitada para aprimorar/aperfeiçoar nosso ponto de vista.

Do ponto de vista da trajetória de produção acadêmica sobre Avaliação da Aprendizagem, começa a surgir, na década de 1980, uma visão crítica da avaliação associada a um movimento crítico de reflexão acerca da problemática da educação brasileira (SOUZA, 2012). É nesse contexto que surgem outras perspectivas de avaliação escolar, em oposição aos modelos de avaliação existentes. A partir daí, começamos a observar, na literatura, outras categorias que designam tendências didáticas de avaliação, a saber: avaliação emancipatória, diagnóstica, mediadora, dialógica e dialética-libertadora, entre outras.

É muito importante buscar compreender suas finalidades e quais atitudes devem ou não ser adotadas em sala de aula para realmente qualificarmos o processo educativo. Ou seja, não basta se apropriar de um discurso e seguir o modismo de que adota uma avaliação formativa e contínua, por exemplo, e, na prática, apresentar atitudes de uma avaliação classificatória. No tocante à avaliação denominada de emancipatória, Saul (1988) aponta:

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. [...] Essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo ‘aposta’ no valor emancipador dessa abordagem [...]. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 1988, p. 61).

Percebemos aqui a importância da avaliação, sendo a mesma capaz de conduzir os sujeitos do processo educativo – professor(a) e aluno(a) – para direcionarem suas ações, seus conhecimentos, construídos criticamente, e a pensarem alternativas emancipadoras tanto para mudar sua própria história quanto para a transformação da sociedade. Assim, podemos dizer que a avaliação pode se tornar uma aliada importante das soluções de que a sociedade precisa. É fundamental cada vez mais discutir sobre o papel da avaliação no processo de ensinar e aprender, quando pensada e conduzida coletivamente. Freire (2011, p. 36) chama a atenção de que “a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos”.

Quanto à Avaliação da Aprendizagem com as características de diagnóstica, tomamos como base as contribuições de Luckesi (2012), que diz ser uma proposta de avaliação emergente, inclusiva e socializante. Enfatiza, ainda, que “o ato de avaliar a aprendizagem na escola se expressa como uma investigação da qualidade dos resultados obtidos”, seja em relação ao desempenho individual ou coletiva, e que “investigar a qualidade significa proceder a um diagnóstico” (p. 440-441). Ou seja: ao perceber que os resultados foram insatisfatórios, o(a) professor(a) precisa “intervir com novas ações na perspectiva da melhoria dos resultados” (p. 444), diferentemente dos exames escolares, que são utilizados para classificar. Resumindo, conforme Luckesi (2012, p. 440), a avaliação é vista “como recurso de diagnóstico dos resultados” da ação do(a) professor(a) e “aliada na correção de possíveis insucessos”.

É preciso enfatizar que o foco da avaliação não deve ser apenas no(a) estudante, como acontece demasiadamente no cotidiano escolar, já que o sistema de ensino também tem responsabilidades com a qualidade da aprendizagem dos(as) estudantes. E, como enfatiza Luckesi (2012, p. 450), “a prática avaliativa será autoritária, autogestionária ou dialógica em conformidade com o projeto pedagógico ao qual ela serve”. É muito importante um olhar atento frente às práticas chamadas de Avaliação da Aprendizagem, que está muito distante de ser avaliação.

No tocante à avaliação mediadora, ancoramo-nos nos estudos de Hoffmann (2009, 2018), que se posiciona contra a verificação de respostas certas ou erradas, ocorrida em momentos isolados, sem uma relação contínua, com caráter de terminalidade, de obstrução, entre outras características. A autora caminha na perspectiva da avaliação mediadora, que diz ser “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 2009, p. 67). Vejamos algumas linhas norteadoras de avaliação numa perspectiva mediadora:

Conversão dos métodos de correção tradicional (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem. Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas. (Não advogo, em princípio, a não existência dos registros escolares, mas alerta quanto à subordinação do processo avaliativo a tais exigências). Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização (HOFFMANN, 2009, p. 80-81).

Hoffmann (2018), ao transpor do campo teórico para a prática avaliativa, indica três princípios indispensáveis, a saber: o princípio dialógico/interpretativo da avaliação, o princípio da reflexão prospectiva e o princípio da reflexão-na-ação, que, por sua vez, envolve uma interação social, de forma articulada. Em suas palavras:

Avaliar como um processo mediador se constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico. O que se faz com o que se vê? A reflexão e a comunicação com os alunos devem ser consideradas processos interdependentes. Significados compartilhados entre educadores e educandos passam a fazer parte do

mundo de crianças e jovens por um processo de contínua negociação, iniciada e orientada por um professor (HOFFMANN, 2018, p. 5).

Frequentemente, ouvimos dos(as) professores(as) que realizam avaliação formativa em suas aulas, quando dizem avaliar o(a) aluno(a) ao longo do processo. Porém, ao aplicar variadas atividades e/ou testes para atribuir e acumular notas ao final (o que não quer dizer que percam totalmente validade didática, mas que são meios e não fins em si mesmos), distancia-se da essência de uma avaliação formativa, reduz-se a questão processual, prejudicando a continuidade do processo de aprendizagem e da intervenção pedagógica, sendo essa desafiadora (HOFFMANN, 2018). Em consonância com a autora:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (HOFFMANN, 2018, p. 3).

Caminhamos para uma Avaliação da Aprendizagem dialógica, capaz de tornar os(as) alunos(as) críticos(as) e participativos(as), atores transformadores do seu contexto social e político. A avaliação nessa perspectiva é, como aponta Hoffmann (2009), impulsionada por uma prática pedagógica libertadora, “por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (p. 41). Portanto, a partir das leituras, é possível compreender que, diferente da prática escolar que predomina hoje, moldando a educação para conservar as relações de poder de uma sociedade capitalista e autoritária, a avaliação dialética-libertadora comunga com uma pedagogia preocupada com a educação e com a transformação social.

É fato que a avaliação não é a “salvadora da pátria”, que, por si só e como num passe de mágica, salvará a educação, mas é, sim, uma grande aliada para que as possibilidades de ação surjam em prol da qualidade didática e social do processo de ensinar e aprender. Isso é desafiador, pois avaliar não é uma tarefa simples, já que envolve uma série de fatores, como, por exemplo, a concepção de mundo do(a) professor(a), das oportunidades formativas às quais o(a) mesmo(a) foi submetido, do interesse dos sujeitos por mudança; da disposição para aprender; entre outros, porém gratificante, quando professor(a) e o aluno(a) constroem uma

relação de confiança, de coparticipantes da construção, prazerosa e dinâmica, do conhecimento, entre tantos outros posicionamentos e resultados percorridos ao longo do texto.

4 SIGNIFICADOS E MODOS DE AÇÃO QUE PERMEIAM O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV DA UFPB: A ANÁLISE

Neste capítulo, ocorre um diálogo entre as falas dos(as) participantes da pesquisa e as bases teóricas, com a finalidade de responder ao problema e atender aos objetivos aos quais esta pesquisa se propôs. Dessa forma, os dados coletados por meio do questionário e da entrevista foram analisados por meio da Análise de Conteúdo em Bardin (2016), que visa trabalhar com as unidades de textos, formando categorias analíticas que nos auxiliam a explorar e explicar, da melhor forma possível, os escritos e falas advindos dos instrumentos de coleta de dados, mencionados acima.

4.1 Caminho para a construção das categorias analíticas

Este tópico aponta as etapas seguidas em conformidade com a metodologia desenvolvida e apresentada no capítulo introdutório. Ou seja: selecionamos os códigos de conteúdos que se apresentaram com as primeiras impressões sobre as questões levantadas do questionário e da entrevista, além de contar com o auxílio do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 133), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Na primeira etapa, a “pré-análise”, uma leitura geral dos instrumentos de coleta dos dados foi realizada, e, ao relacionar com o referencial teórico, foi possível estabelecer indicadores que corroboraram a etapa da interpretação.

Na segunda etapa, a “exploração do material”, os dados obtidos pela aplicação do questionário e da entrevista foram explorados e codificados por meio dos recortes das unidades de registros e das unidades de contexto. A enumeração dos códigos considerou a pertinência dos temas em que as narrativas foram apresentadas.

Em seguida, em relevância das unidades de registro, as categorias empíricas foram evidenciadas. Assim, formaram as seguintes categorias de análises: “Significados e modos de ação”, resultando em mais duas subcategorias: “Avaliação Formativa” e “Avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem”. A segunda categoria, “Estratégias e instrumentos avaliativos”, e a terceira, “Desafios às práticas de avaliação”.

Na terceira e última etapa, foi realizado o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” dos conteúdos advindos do questionário e da entrevista acerca dos significados e modos de ação manifestados pelos(as) participantes. Etapa que apresentamos a seguir.

4.2 Significados e modos de ação

Sabemos que a avaliação é um objeto de conhecimento indispensável aos estudantes de Pedagogia, pois é apontado nas DCN (BRASIL, 2006), em seu artigo 2º, que “o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. E, ao longo do texto, apontamos que a escolha avaliativa do(a) docente que atua no ES, especificamente no curso de Pedagogia, produz significados, a partir do processo de interação, para os(as) estudantes, que, por sua vez, podem ser influenciados(as) em suas escolhas enquanto futuros(as) profissionais, assim como os(as) professores(as) formadores(as) foram influenciados(as), positiva ou negativamente, por seus(suas) ex-professores(as).

Essa categoria abrange os significados atribuídos à Avaliação da Aprendizagem pelos(as) docentes que atuam no curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB e seus modos de ação.

4.2.1 Avaliação Formativa

A avaliação é um tema bastante polêmico no meio educacional. Como efeito, encontramos uma complexidade em caracterizá-la. “Termos como exame, controle, avaliação contínua, avaliação somativa ou formativa, qualitativa ou quantitativa ultrapassam a dimensão de natureza técnica para se tornarem elementos com conotações sociopolíticas em seu próprio substrato técnico didático” (TENA; DIÉGUEZ, 1994, p. 200).

Ao questionarmos os(as) participantes da presente pesquisa sobre qual concepção de Avaliação da Aprendizagem implementam em seu trabalho docente, observamos que existe um consenso entre os(as) participantes ao apontarem que sua prática avaliativa busca trilhar, principalmente, um caminho formativo e/ou processual. Expõem, por exemplo, que implementam a “*avaliação como processo formativo e contínuo, que envolve assiduidade, compromisso, participação e corresponsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem*” (Professora 1). O termo *avaliação formativa* é repetido na resposta de cinco participantes, de um total de dez; e, mesmo que os(as) demais não citem o termo, sua fala traduz essa

concepção. É possível observar, nesse relato, que a avaliação envolve as atitudes comportamentais dos(as) estudantes. Vejamos outras respostas:

Diagnóstica e Formativa (Professora 2e).

Formativa (Professora 3e).

Formativa e Emancipatória (Professor 4e).

Misto entre Avaliação Formativa e Somativa (Professor 5).

Tento implementar uma Avaliação da Aprendizagem de forma processual, com elementos que me permitam ter um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos discentes e por mim, enquanto docente [...] (Professor 6e).

A avaliação é contínua (Professora 7e).

[...] Busco em minha prática docente alinhar os processos avaliativos a uma concepção qualitativa de avaliação. Estabeleço uma linha de ação que visa dar feedback para o discente. Onde você está nesse processo de conhecimento? O que você sabe sobre esse assunto e no que precisa avançar? A partir daí vou tentando traçar avanços no que acredito ser importante alcançar como meta de aprendizagem [...] (Professora 8).

Os(as) participantes apostam na avaliação qualitativa e referem-se a ela como facilitadora do processo de ensinar e aprender. A Professora 8 menciona que “[...] o mais importante para minha prática é que o(a) aluno(a) se perceba e identifique zonas de conforto e de limitações e se assim desejar, possa estabelecer as relações de como fazer para acessar outras portas de aprendizagem [...]”. E o Professor 9e menciona que o/a estudante deve “[...] ser crítico da sua produção, [...] realizador de ações conscientes a partir da práxis educativa”.

Sobre isso, a literatura é bem enfática ao apontar que a avaliação formativa é vista como uma forma de tentar alcançar não apenas os objetivos de aprendizagem, mas também de tirar o(a) estudante de uma zona de conforto, de reprodução do que lhe é apresentado e de melhoria da prática docente. Todavia, as respostas dos(as) participantes provocam certa curiosidade em relação ao que é ensinado e como é ensinado, ao ponto de proporcionar o desenvolvimento das habilidades, apontadas pelos(as) participantes, nos(as) estudantes.

Ultimamente, tem-se ouvido bastante dos(as) profissionais da educação a expressão avaliação qualitativa e/ou formativa. Porém, na maioria dos casos, são discursos reproduzidos de forma generalizada, com um conhecimento superficial dessas teorias. Por ser um processo,

é preciso compreender e ter conhecimento dos momentos que o perpassam. Em relação a isso, trazemos as contribuições de Tena e Diéguez (1994):

A primeira fase envolve [...] a definição dos critérios a partir dos quais será avaliado. [...] Nesta fase é necessário indicar uma série de aspectos que vão ser levados em consideração para realizar a avaliação: desde os objetivos mínimos que o aluno deve ter para passar na avaliação, até o fato de considerar a ortografia como um aspecto a ser avaliado em um exame [...]. Uma vez definida essa série de normas ou critérios, uma vez determinados os pressupostos que constituem os objetivos do ensino, é necessário coletar informações sobre o cumprimento dos objetivos pelos alunos: saber o que eles sabem sobre o assunto, que habilidades desenvolveram, que atitudes possuem. Esta fase de coleta de dados deve ser implementada com uma série de meios e técnicas de avaliação de diferentes tipos. Depois de recolher a informação, já temos provas dos pressupostos que pretendíamos e da realidade que verificamos como dados. Já podemos colocá-los em relação uns com os outros e, como consequência, tomar uma série de decisões sobre as formas de atuação: se é necessário intensificar as informações, se é conveniente realizar alguma atividade de recuperação com os alunos, ou se pode continuar o processo de ensino/aprendizagem porque a situação mostra que os objetivos foram alcançados. Significa vincular a avaliação ao design de ensino para que todo o processo faça total sentido (TENA; DIÉGUEZ, 1994, p. 202).

Os(as) participantes mencionam, apesar das questões burocráticas que sabemos existir, uma Avaliação da Aprendizagem que enxerga desde o nível de aprendizagem inicial do(a) estudante, por meio do diagnóstico e/ou ações que buscam compreender em que nível do conhecimento o(a) estudante está nesse processo, até o desenvolvimento de posturas conscientes diante da práxis educativa. No tocante ao “*feedback*” mencionado pela Professora 8, queremos enfatizar que é um elemento da avaliação formativa, usado a partir de informações sobre o desempenho dos(as) educandos(as), com o propósito de melhorar-lhes a aprendizagem dos mesmos (RUSSELL; AIRASIAN, 2014).

Diante das respostas dos(as) participantes, podemos inferir que a preocupação deles(delas) está na capacidade dos(as) estudantes de se enxergarem como corresponsáveis por sua aprendizagem. Para isso, os(as) discentes precisam aprender a se autoavaliar, o que, por sua vez, é capaz de levá-lo(a) a enxergar suas dificuldades e progresso, possibilitando o exercício da democracia no processo educativo. Isso requer dos(as) professores(as) a oferta de oportunidades para praticarem-na, como, por exemplo, permitir que os(as) estudantes participem da escolha dos critérios de avaliação, de resoluções de problemas e/ou conflitos da sala de aula e que participem de momentos de reflexão sobre seu desempenho, entre outras situações. Entretanto, o modo como esse processo é conduzido não está evidente. Isso nos

instiga a refletir e discutir, posteriormente, sobre como é realizado na prática o que se verbaliza. Em relação à avaliação frente ao desenvolvimento do(a) estudante, Hoffmann (2009) destaca que:

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMANN, 2009, p. 35).

É de suma importância ter clareza de que a avaliação formativa ou contínua¹² requer uma tomada de decisões, a fim de melhorar o processo educativo, uma vez que tais decisões irão afetar direta ou indiretamente e influenciar a vida acadêmica e profissional dos(as) estudantes. Daí a importância também de ter clareza do que se está avaliando e do tipo de avaliação que melhor se adequa a cada objetivo de aprendizagem. O processo somente se constitui como tal se ocorrerem: a observação; a análise e a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem (HOFFMANN, 2018). Portanto, é preciso sair do campo das generalizações dos termos e aprofundar o conhecimento sobre os caminhos práticos a serem trilhados.

A avaliação formativa, cuja realização se dá continuamente, faz uso das informações sobre o desenvolvimento do(a) estudante para a reorganização da prática docente. Como nos aponta García (1994) quanto à avaliação contínua do tipo formativa:

Seu único objetivo é controlar a eficácia do programa de recuperação e a metodologia utilizada. Esta avaliação pode ser realizada através de um desenho planejado do tipo pré-teste-pós-teste com critério ideográfico, ou através dos diferentes tipos de avaliação qualitativa e que, por isso, deve referir-se não só ao próprio aluno, mas também a todos e a cada um dos componentes do desenho curricular ordinário, bem como do currículo adaptado ou modificado para realizar a recuperação¹³ (GARCÍA, 1994, p. 264).

¹² A concepção de avaliação contínua surgiu no sistema educativo desde 1970. Porém, trata-se apenas de uma nova denominação da avaliação formativa (BARRIO, 1994). Observamos que muitos(as) docentes utilizam os dois termos como se fossem distintos.

¹³ Tiene como único objetivo controlar la eficacia del programa recuperador y la metodología empleada. Esta evaluación puede realizarse a través de un diseño planificado del tipo pretest-postest con un criterio ideográfico, o bien a través de los distintos tipos de evaluación cualitativa y que, por tanto, no solo ha de referirse al propio alumno, sino también a todos y cada uno de los componentes del diseño curricular ordinario, como asimismo del currículum adaptado o modificado para llevar a cabo la recuperación.

Explicação que vai na contramão da ideia de que a avaliação está relacionada apenas ao desempenho dos(as) estudantes e que é sinônimo de prova/nota/aprovação/reprovação, como ainda é propagada nos diferentes níveis de ensino. Diante disso, precisamos difundir, cada vez mais, o real significado e/ou propósito da Avaliação da Aprendizagem. Nesse sentido, partimos para a compreensão que os(as) participantes têm em relação à avaliação e à aprendizagem, o que, por sua vez, será apresentado e discutido na próxima subcategoria.

4.2.2 Avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem

Infelizmente, muitos(as) educadores(as) ainda possuem uma compreensão equivocada de que “a ação de educar e a ação de avaliar” são “dois momentos distintos e não relacionados” (HOFFMANN, 2009, p. 17). O que afeta diretamente a qualidade da educação e, consequentemente, a formação crítica dos(as) educandos(as).

Para os(as) participantes, a avaliação está diretamente ligada à aprendizagem. Também consideram que não apenas o(a) estudante passe pelo processo de mudança: os dois lados precisam sofrer modificações, a fim de fortalecer a prática docente. Observamos que “avaliação”, “prática” e “aprendizagem” são os termos mais mencionados nas respostas dos(as) participantes. Cabe lembrar que professores(as) e alunos(as) precisam considerar o processo de ensino-aprendizagem em diferentes aspectos.

Eu acho que tem uma relação extremamente forte, porque eu acho que avaliação nos diz muito desse processo de ensino-aprendizagem, não diz apenas do discente, mas diz também do docente, o quanto a gente também precisa refletir sobre as nossas práticas, quando eu penso em avaliação eu penso numa estrada de mão dupla, [...] a avaliação também mostra [...] elementos que a gente pode [...] refletir muito sobre nossa prática, eu acho que é por isso também que eu tento aprimorar [...] (Professor 6e).

A fala do participante acima condiz com a concepção de avaliação que apontamos ao longo do texto, no sentido de a avaliação desencadear uma reflexão da prática docente. Nessa direção, podemos contar com as reflexões de Hoffmann (2009, p. 18) ao apontar que a avaliação é imprescindível à educação e que é “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Podemos observar que a resposta do participante remete à prática de ensino do(a) professor(a) e da aprendizagem do(a) aluno(a); uma visão corriqueira no meio educativo. Mas podemos considerar outra perspectiva, como nos apontam os estudos de Teixeira (2013) ao apresentar que a avaliação

pode ser relacionada à formação e à prática de aprender tanto do(a) aluno(a) quanto do(a) professor(a). Vejamos como outros(as) participantes compreendem a relação entre avaliação e aprendizagem:

Então, se considerar a avaliação processual eu vejo que é extremamente necessário pra que a gente consiga enxergar se ficou algo do conteúdo, com aquele aluno. Se a gente enxerga pontualmente a avaliação, aí eu vejo que essa relação aprendizagem e avaliação pontual é muito fragmentada, porque o aluno pode não estar bem naquele dia que ele fez aquela avaliação escrita e aquilo ali ter impactado e não dizer respeito ao que ele realmente sabe [...] (Professora 2e).

No dia a dia você tem que entender que avaliação, ela vai acontecer e vai desencadear um processo de aprendizagem, porque toda vez que você tá avaliando alguém, você tá avaliando todo um sistema, você tá avaliando a prática pedagógica, você tá avaliando o conteúdo, você tá avaliando as metodologias, você tá avaliando como que o aluno tá aprendendo [...] (Professora 3e).

A avaliação ela tá, apesar do nome aprendizagem tá depois, eu botaria até antes. Se o professor não tem uma prática de ensino numa perspectiva de aprendizagem democrática e aulas dialogadas, participativas, e busca vencer os caminhos da aprendizagem mesmo que tenha que retornar e procurar outros caminhos, [...] a avaliação consequentemente fica também dentro do naipe do reducionismo, do mecanicismo [...] (Professor 4e).

[...] Se eu faço uma avaliação com meus alunos e, digamos, a maioria tira zero ou 50% ou 70% dos alunos tira zero, eu acho que ali tem um problema metodológico que eu tenho que rever, eu preciso repensar, então assim, no momento em que o professor vai avaliar ele também tá sendo avaliado, então eu só cumpro meus objetivos se realmente for satisfatório a avaliação dos meus alunos [...] (Professora 7e).

[...] O educador, na minha avaliação, precisa tratar um processo de avaliação como um processo de formação, [...] e o momento da avaliação é um momento de ampliação do conhecimento, não é apenas de aferir conhecimento [...] (Professor 9e).

Pudemos observar que os(as) participantes compreendem a importância do processo avaliativo tanto para o desenvolvimento do(a) estudante quanto para direcionar seus modos de ação. No interacionismo simbólico, epistemologia que inspira esta pesquisa, o ser humano “entra em contato com o que verifica, empenhando-se em um processo de auto-indicação no qual compõe um objeto a partir do que observa, atribuindo-lhe um significado e utilizando-o como o fundamento que norteará suas ações” (BLUMER, 1980, p. 131). No nosso caso, o objeto é a avaliação.

As falas dos(as) participantes revelam a perspectiva de uma avaliação qualitativa, concepção que defende a necessidade de o(a) professor(a) manter uma postura reflexiva

diante de sua prática, avaliativa e/ou pedagógico-didática. No caso da Professora 7e, ela menciona a nota como elemento indicativo da qualidade metodológica. Partindo desse pressuposto, faz-se pertinente apontar as contribuições de Hoffmann (2009), ao relatar que:

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2009, p. 20).

Portanto, a Avaliação da Aprendizagem perpassa toda uma trajetória formativa que envolve aspectos muito mais importantes do que a atribuição de uma nota. E, parafraseando Russell e Airasian (2014), outros meios podem dispor de informações mais detalhadas sobre o desenvolvimento dos(as) educandos(as) e, conseqüentemente, dos caminhos metodológicos que foram ou devem ser trilhados.

Com base na resposta da Professora 2e, inferimos que existe a preocupação para que o(a) educando(a) absorva o conteúdo, ou parte dele. A partir dessa explanação, fica a curiosidade de saber quais práticas instrucionais a Professora utiliza para apresentar o conteúdo e quais estratégias utiliza para ajudar os(as) estudantes a aprenderem. Para contribuir com essa questão, Halonen (2012) aponta as estratégias mais úteis para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes, e uma delas refere-se ao conteúdo.

Preocupe-se menos com a quantidade de conteúdo do que com a qualidade do conteúdo trabalhado com os alunos. [...] A opção pela qualidade no tratamento do conteúdo, em vez da quantidade, implica maior investimento no desenvolvimento de habilidades do aluno, com maior probabilidade de haver impactos duradouros do que os conceitos aprendidos superficialmente com expectativa de vida frágil (HALONEN, 2012, p. 330).

É preciso considerar que o fato de o(a) estudante estar no ES não significa que tenha habilidade suficiente para lidar com as exigências cognitivas desse nível de ensino, conseguindo, por exemplo, sair sozinho de um estágio de aprendizagem superficial para o nível da metacognição¹⁴, o que envolve habilidades cognitivas mais complexas (HALONEN, 2012). Faz-se necessário que o(a) docente promova estratégias para corroborar a qualidade da aprendizagem, cujo estudante precisa aprender a compreendê-la.

¹⁴ Segundo Depresbiteris (2011, p. 97), metacognição “é a capacidade de analisar e avaliar como se conhece. Implica em diálogo interno, envolvendo um processo de autointerrogação sobre as maneiras de resolver um problema de qualquer natureza”.

As falas acima mostram concepções e ações atuais dos(as) participantes. Mas, para compreender os significados atribuídos por eles(as), a avaliação e seus comportamentos, precisamos considerar suas experiências passadas, voltar ao processo de formação dos mesmos. Vamos lembrar que, “para um indivíduo, o significado de um elemento nasce da maneira como outras pessoas agem em relação a si no tocante ao elemento” (BLUMER, 1980, p. 121). Ao perguntar qual dos tipos de Avaliação da Aprendizagem predominava durante sua formação, da graduação ao doutorado, os(as) participantes responderam:

Apresentação de seminários, atividades escritas (resumos, resenhas, provas), produção de artigos (Professora 1).

Formativa e Somativa (Professora 2e).

Tradicional (Professora 3e).

Tradicional / formativa (Professor 4e).

Avaliação Somativa e Avaliação Formativa (Professor 5).

As avaliações eram predominantemente tradicionais, episódicas... no sentido de não ter um caráter processual... Tínhamos como instrumento avaliativo predominante, as provas, principalmente. No entanto, em algumas disciplinas, vivenciei outros processos avaliativos... como a realização de seminários, produção de relatórios de atividades laboratoriais e de atividades de campo (Professor 6e).

Avaliação escrita, relatórios de pesquisa, fichamentos, seminários, elaboração de textos e artigos (Professora 7e).

Os instrumentos avaliativos mais utilizados foram seminários, provas objetivas e dissertativas e escritas acadêmicas como artigos e resumos. Não consigo definir se o uso desses instrumentos serviam a algum tipo de avaliação: se diagnóstica, formativa, somativa... (Professora 8).

Prova Escrita e Trabalhos escritos (Professora 10).

Os(as) participantes que mencionam os instrumentos avaliativos utilizados em sua formação apontam que foram praticamente avaliados pelos mesmos instrumentos. Já aqueles(as) que mencionam a concepção adotada dão ênfase à avaliação somativa e/ou tradicional, diferente de quando apontam inicialmente qual concepção de Avaliação da Aprendizagem implementam em seu trabalho docente, pois, nesse caso, a ênfase foi dada à avaliação formativa. Quanto aos instrumentos avaliativos, Depresbiteris (2011) expõe a necessidade de diversificá-los e diz que, quando se fala dessa importância:

Busca-se, de certa maneira, romper com uma rotina, com uma predisposição das pessoas de atuarem sempre da mesma maneira, de perseguir com rigidez certos objetivos, de aprovar determinados gostos, em virtude de certas tendências, que impelem as pessoas a agir e reagir da mesma forma. Isso leva a práticas, percepções e atitudes que são regulares, mesmo que não sejam conscientemente coordenadas e governadas por regras (DEPRESBITERIS, 2011, p. 50).

É preciso destacar que todos(as) os(as) participantes mencionaram, direta ou indiretamente, a prova como um dos instrumentos avaliativos utilizados por seus(suas) ex-professores(as). De acordo com a literatura, por um lado, a prova é a mais usada nas práticas avaliativas; por outro, é também a mais criticada. Contudo, a prova representa apenas uma das variadas formas avaliativas. Sabemos que existem outros instrumentos que podem oferecer mais possibilidades para o(a) professor(a) analisar com mais profundidade a aprendizagem do(a) estudante (DEPRESBITERIS, 2011). Por um lado, a prova pode ajudar o processo de ensinar e aprender se for vista como facilitadora da aprendizagem. Por outro, pode prejudicar o processo se for utilizada unicamente para atribuir notas.

Dentre tantos instrumentos, Depresbiteris (2011) aponta os que podem ser utilizados além da prova, a saber: mapa conceitual; prova operatória¹⁵, sendo “a prova operatória [...] ela mesma, um momento de aprendizagem” (p.57) e análise de casos e portfólios. Portanto, é preciso buscar novas alternativas, até para evitar impactos negativos no processo formativo do(a) estudante, como apontam alguns(algumas) participantes ao se referir acerca de alguma situação sobre ser avaliado(a), impactando-os(as) profundamente durante sua experiência estudantil ou profissional:

Ser avaliado é sinônimo de ser punido (marcas de um processo educacional tradicional), desta forma, creio que o que mais me marcou foi uma disciplina com uma professora que passava questionários enormes, com perguntas e respostas, para que fossem decoradas e cobradas em suas provas (Professora 2e).

[...] Nas minhas vivências estudantis, o que sempre me impactou foi o modelo de memorização dos conteúdos que iriam cair na prova, esse modelo foi o predominante nos anos finais do ensino fundamental. Quando fui estudar na cidade, sempre estudei em escola de zona rural, [...] apesar de ainda termos a predominância da prova/testes como o instrumento avaliativo principal, no entanto, havia um professor de história que realizava exames orais, e os momentos que antecedia essa avaliação, eram pavorosos [...] (Professor 6e).

¹⁵ A prova operatória, segundo Depresbiteris (2011, p. 57), consiste em “um instrumento que visa verificar a capacidade adquirida pelos alunos para aplicar conteúdos aprendidos. Essa prova considera que o conteúdo não é um fim em si mesmo, mas ponte para o pensar, ferramenta para operar. [...] Para se aplicar a prova operatória, deve ter havido uma aula operatória, ou seja, aula problematizada e problematizadora”.

Os trabalhos em grupo que envolviam projetos de pesquisa: por serem desafiadores, pela troca com colegas, pela estrutura complexa de realizar a atividade (Professora 10).

Os(as) participantes poderiam ter exposto uma experiência positiva, uma vez que a pergunta não especificou. Porém, citam situações avaliativas que os(as) impactaram negativamente. A Professora 2e e o Professor 6e trazem um aspecto bastante criticado na literatura sobre a temática, ou seja, a memorização dos conteúdos que seriam pedidos nas provas. O relato de ambos afirma o que Depresbiteris (2011, p. 53) revela, ou seja, que, “na prática, vemos professores que distribuem um questionário com as perguntas que serão exigidas na prova, uma espécie de questionário-padrão”, e supracitada autora ainda acrescenta que “esse procedimento foge aos princípios éticos da educação”, tendo em vista que envolve a preparação do(a) estudante para as respostas padronizadas.

A Professora 10 enxerga os trabalhos em grupo, desenvolvidos ao longo da sua experiência formativa na graduação, uma atividade desafiadora e complexa. Talvez, o maior problema não seja o instrumento avaliativo, mas a concepção de que os sujeitos do processo educativo têm sobre o processo avaliativo e/ou o modo como o conduz. Sobre a composição dos grupos de trabalho em sala de aula, Entonado (1994) tem algumas contribuições para os(as) educadores(as), que, por sua vez:

Devem ter critérios para escolher, entre várias opções possíveis em cada situação específica, o tipo de grupo, o número de componentes, sua permanência, etc. a) Quanto à heterogeneidade dos componentes em idade, aptidão, interesses, etc., parece que diferentes aptidões enriquecem o grupo. Dentro dos limites da normalidade, deve-se buscar a heterogeneidade, que sem dúvida será fonte de potencial educativo para o grupo. Alunos de diferentes níveis intelectuais podem usar a ajuda uns dos outros. b) Respeitar as afinidades naturais dos membros [...]. c) Rejeitar composições inadequadas e improvisadas que possam causar desconforto aos membros e influenciar negativamente no desenvolvimento da técnica de trabalho escolhida¹⁶ (ENTONADO, 1994, p. 416-417).

¹⁶ Deben poseer criterios para elegir, entre varias opciones posibles en cada situación concreta, el tipo de grupo, el número de componentes, su permanencia, etc. Así: en cuanto a la heterogeneidad de los componentes en edad, aptitud, intereses, etc., parece que aptitudes distintas enriquecen al grupo. Dentro de unos límites normales se debe pretender una heterogeneidad, que indubablemente será fuente de potencial educativo para el grupo. Alumnos de distintos niveles intelectuales pueden servirse de mutua ayuda [...]. Rechazar las composiciones inadecuadas e improvisadas que lleguen a provocar la incomodidad de los miembros e influir negativamente en el desarrollo de la técnica de trabajo elegido.

Até a professora que falou ter sido impactada sempre positivamente, ao dizer “*o universo escolar sempre me impactou positivamente, principalmente os aspectos avaliativos. Notas boas e elogios dos docentes sempre foram o ponto alto de minha boa relação com a escola*” (Professora 8), indiretamente, revela a ideia de que a nota é um elemento principal na escola, entretanto, sabemos que a avaliação não tem como foco a nota, e sim a aprendizagem. Ideia, provavelmente, absorvida da cultura escolar, com a qual a Professora 8 teve contato. Essa e outras concepções perduram nos sujeitos de forma consciente ou inconscientemente.

De fato, a avaliação é um elemento capaz de corroborar a prática pedagógica com o processo de aprendizagem, e os(as) participantes não apenas demonstraram ter essa consciência, como, por meio da interação vivenciada em seus contextos de formação, conseguiram interpretar as ações e/ou significados apresentados por outrem e adaptar seus atos, formando seus próprios modos de ação. Observamos que, em suas experiências formativas, predominavam uma prática avaliativa somativa e tradicional, e, em suas práticas atuais, os(as) participantes declaram vincular-se a uma perspectiva avaliativa de caráter formativa e processual.

Entendemos que “o significado dos objetos para cada um é, basicamente, gerado a partir da maneira pela qual lhe é definido por outras pessoas com quem interage” (BLUMER, 1980, p. 128). Dessa forma, é preciso considerar tais experiências para compreender melhor o porquê de seus posicionamentos. Nesse contexto, questionamos para os(as) participantes o que os(as) motivou na escolha da ES como âmbito de atuação profissional. Foi possível perceber que houve a presença/postura/incentivo de outras pessoas, como professores(as), colegas e até do cônjuge, para que cada participante seguisse adiante com a docência no âmbito universitário. Vejamos os relatos:

Então, sendo bem sincera, quando eu fazia o terceiro período do curso de pedagogia, eu tive um professor que me assediou, em sala de aula, e naquele momento que eu sofri o assédio, eu decidi que a universidade precisava de profissionais com ética, e ali eu me determinei que eu iria ser professora da universidade pra contar outra história e fazer outro tipo de prática. Então o que gerou em mim a primeira motivação foi essa, e depois foi que eu fui, na verdade, conduzida na minha condição de estudante, fui bolsista de extensão, bolsista de monitoria e fui bolsista de pesquisa de iniciação científica do PIBIC [...]. Então, terminando a graduação e fazendo o mestrado, eu fui naturalmente me conduzindo pra o Ensino Superior [...] (Professora 2e).

Eu acho que a docência na educação básica, que foram 17 anos como professora do ensino fundamental, [...] me agonizava, me dava uma sensação de que não adiantava cobrar dos meus pares uma atuação diferenciada se a própria formação desses professores [...] era deficitária, então quando eu

recebi o primeiro convite pra ir até a universidade pra ajudar como monitora um professor que estava doente, eu vi que era minha praia o Ensino Superior, eu vi que havia uma afinidade muito grande com aquele universo que era pesquisa, que era formar professores pra atuarem no ensino fundamental de onde eu falava na época, pra terem uma prática pedagógica mais inclusiva, mais diversificada, que levasse em consideração o perfil desses alunos da rede pública (Professora 3e).

Primeiro porque eu senti que eu já tinha dado até em excesso a minha contribuição no ensino básico, segundo, [...] um colega meu na época disse: “tu tem um grande potencial, porque tu é um cara que tem uma leitura muito disciplinada, e tu deveria fazer aí um mestrado, um doutorado e ir pro Ensino Superior porque tu tem uma grande contribuição a dar, até porque você traz uma abordagem que não é nova, mas com outros elementos, sobre o investimento na educação, saindo um pouco da tradição conteudista pra questão da estética, pra questão do sensível”, e não só ele, a minha orientadora também falava muito isso, que eu tenho uma grande contribuição pra dar saindo desse tradicional, [...] então eu me senti impulsionado por essas vertentes (Professor 4e).

Quando eu fui fazer pós-graduação eu tinha essa intenção de atuar na academia, e uma grande motivadora minha, [...] foi minha orientadora de TCC, e aí eu me identifiquei muito como ela atuava como docente, como ela orientava os alunos, e aí eu fui construindo essa identidade a partir desse exemplo que eu tive na graduação, e aí foi essa professora que começou de fato a me motivar e eu acho que a partir dessa experiência formativa que eu tive com a professora [nome suprimido], ela [...] ficava conjecturando o futuro da gente: “vejo vocês ocupando esses espaços; indo mais longe do que eu fui”, e eu ficava imaginando aquilo tão distante, mas acabou que aquelas palavras foram tão fortes que me motivaram a prosseguir [...]. Eu cheguei a uma constatação forte quando eu terminei minha graduação, que eu fiquei aqueles dois anos no ensino médio na EJA, e foi uma identificação muito forte com a EJA (Professor 6e).

Eu sempre desejei, porque assim, [...] antes de passar no vestibular eu já era alfabetizadora, então assim, na minha casa tinha uma sala de aula de alfabetização de adultos, e eu vivia isso, então minhas irmãs eram professoras e eu era adolescente já estava ajudando minhas irmãs alfabetizarem adultos lá em casa [...]. Então [...] quando eu terminei a graduação eu já pensava em fazer o mestrado, então [...] quando eu terminei em 96, [...] em 97 já pensava em fazer o doutorado [fala do processo todo de seleção para a seção de antropologia e sociologia, do incentivo de um professor para fazer o doutorado em sua área]. Foi porque foi aparecendo as oportunidades, [...] então assim, eu sempre tive muito gosto. Assim, sempre eu queria, era uma coisa que eu queria [...] (Professora 7e).

Eu havia concluído o doutorado e a minha esposa sempre me incentivando pra fazer concurso público, quando eu terminei o doutorado eu defini que iria continuar atuando como pesquisador nos movimentos sociais, que eu já tinha uma trajetória [...]. Então, [...] eu consegui passar [no concurso] e aí [...] eu defini que eu iria trabalhar no processo de ensino, de pesquisa e de extensão, mas também vinculando a ação aos movimentos sociais, então o que me fez buscar é para colaborar com a universidade na formação das novas gerações, que as novas gerações pudessem também ter uma

compreensão da ação dos movimentos sociais na sociedade, [...] nada melhor do que o curso de pedagogia pra fazer com que esse processo seja vivenciado (Professor 9e).

Observamos que existem alguns elementos em comum entre os(as) participantes. A Professora 2e expõe uma experiência negativa e uma positiva no tocante à sua relação com professores, acrescentando que ambas as experiências a estimularam na escolha da atuação no ES. A experiência negativa provocou nela uma postura de mudança, de engajamento para com sua prática docente. A Professora 3e sentiu-se motivada a atuar no ES para formar os(as) futuros(as) professores(as), de forma diferente da formação de seus(suas) colegas da Educação Básica, ao acreditar que suas práticas deveriam ser mais inclusivas e diversificadas. O Professor 4e também sentia que, no ES, ele poderia contribuir para uma formação diferenciada dos(as) futuros(as) profissionais, tendo o incentivo de um colega e de sua orientadora. O Professor 6e foi motivado por sua professora orientadora, que, por sua vez, o inspirava com a maneira que atuava, além de ter se identificado com a docência a partir de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora 7e relata sua experiência enquanto alfabetizadora, além de ter uma bagagem adquirida na Educação Básica, e o quanto isso corroborou para que continuasse até chegar ao ES, e teve o incentivo de um professor. O Professor 9e foi incentivado por seu cônjuge e por sua trajetória como educador pesquisador em diferentes movimentos sociais, buscando atuar para a qualidade educacional, enxergando, no curso de Pedagogia, uma oportunidade de fortalecer as novas gerações de profissionais.

A partir da resposta dada pela Professora 2e, podemos refletir acerca da importância do engajamento dos(as) estudantes na graduação quanto à participação em projetos de pesquisa, de extensão, entre outros programas, e do quanto a manutenção desses projetos ou programas é fundamental para a concretização de um processo formativo de qualidade na universidade.

No tocante às respostas da Professora 3e, do Professor 4e e do Professor 9e, supomos que ela e eles têm a consciência de que o ES é um espaço de formação capaz de provocar a criticidade dos(as) educandos(as) diante do processo educativo, que tal formação pode desencadear uma postura nos(as) futuros(as) profissionais da educação, diferente das que são reproduzidas insistentemente no espaço escolar.

No caso do Professor 6e, sua resposta condiz com o que discutimos ao longo do texto em relação às influências que os(as) professores(as) têm sobre o(a) estudante. Daí a

necessidade de o primeiro compreender os reflexos que sua prática desencadeará ao adotar um ou outro caminho metodológico.

Quanto à Professora 7e, observamos que as experiências e o contato com a educação, desde sua adolescência, desencadeou nela o gosto pela área. Tal relato vai ao encontro de uma pesquisa realizada por Tardif, ao constatar que ter familiares atuando na educação influencia pela escolha do ofício, e isso é maior do que a experiência pessoal na escola (TARDIF, 2012).

Diante desses relatos, podemos confirmar o quanto a interação humana precisa ser considerada no processo formativo. Para Blumer (1980, p.121), os significados são “produtos sociais, criações elaboradas em e através das atividades humanas determinantes em seu processo interativo”. E, como enfatizamos ao longo dos capítulos, o(a) professor(a) poderá influenciar de forma negativa ou positiva o comportamento de seus(suas) alunos(as), que, por sua vez poderá, segundo Blumer (1980), está no nível da interação simbólica, quando recebe, interpreta e modifica; ou no nível não simbólico, quando recebe e repete irrefletidamente. Nesse caso, os(as) participantes absorveram o que foi positivo e ressignificaram o que foi negativo, apesar de não terem vivenciado especificamente uma formação pedagógico-didática na pós-graduação.

Sabemos que a pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, é a principal base de formação dos(as) professores(as) do ES. Porém, muitas pesquisas apontam que, nesses cursos, a formação do(a) pesquisador(a) é mais evidenciada do que a formação para a prática educativa. Nesse sentido, continuamos com as experiências formativas dos(as) participantes, para compreendermos a origem dos significados construídos por ele(as). Assim, questionamos sobre como percebem a formação adquirida na pós-graduação em relação aos desafios didáticos da sua prática docente no ES. Observamos que a maioria deles(as) relaciona a pós-graduação ao processo de pesquisa realizado para a conclusão dos cursos (e imaginamos que isso se dá de forma inconsciente). Vejamos os relatos:

No mestrado eu cursei uma única disciplina que foi uma disciplina de [...] didática, de prática, então [...] eu fui professora da disciplina, não tive uma preparação, uma supervisão, [...] essa disciplina era pra gente atuar junto com o professor da graduação, então na verdade eu não atuei com o professor, eu assumi a turma, que é também uma prática de alguns orientadores, e aí eu acho que ficou muito solto nesse sentido. De preparar pra formação pra atuar no Ensino Superior? Eu não vi não, eu não vi esse direcionamento não. [...] As disciplinas eram muito teóricas e a minha dissertação [...] não tinha muita relação com as disciplinas que eu cursei, [...] coisa que está sendo diferente agora no doutorado porque as disciplinas que estou cursando são muito próximas da minha tese, então eu estou aproveitando muito dos diálogos, das discussões, das leituras já pra

tese, então isso já ajuda no direcionamento, mas no mestrado eu acho que o que conta mesmo, [...] o que ficou é a ampliação de leitura, o leque de leituras que a gente faz, a visão teórica, a contribuição teórica, ampliada, conta muito pra você ser professor do Ensino Superior (Professora 2e).

Bom, eu acho que a minha linha de pesquisa, no início do meu mestrado, foi falar sobre o fracasso escolar, e [...] de alguma forma entrou avaliação, e aí acabou sendo uma reflexão muito grande sobre as práticas pedagógicas e os movimentos avaliativos no decorrer do dia a dia da sala de aula [...]. Na pós-graduação, no doutorado, já veio à questão de concepções, uma coisa mais teórica e aí isso fez com que eu refletisse muito sobre a minha prática pedagógica, porque eu me debrucei sobre 21 teses e dissertações que foram defendidas [...] sobre avaliação, então [...] quando eu fui ler essas teses, haviam muitas práticas avaliativas diferenciadas e [...] muitas recomendações, e com esse meu debruçar sobre essas questões, no doutorado, fez com que eu me enxergasse como sujeito do processo, [...] fez com que eu me sentisse um sujeito dentro desse processo que poderia acolher as deficiências do aluno, eu poderia fomentar essa vontade de aprender no aluno, e eu acho que isso tem sido a meta desde o início da minha formação, você é capaz, você consegue fazer, vamos lá. [...] E o meu doutorado e o meu mestrado me auxiliou nessas questões, de entender o aluno e de entender esse processo de ensino-aprendizagem (Professora 3e).

[...] Eu trabalhei na minha pesquisa de mestrado e doutorado [pausa], no mestrado eu trabalhei com literatura, educação e filosofia [...]. E no meu doutorado eu trabalhei com sertão educa, aí [...] ficou muito transdisciplinar esse meu trabalho [...]. Diante do nosso campus, eu sempre tive dificuldade de trabalhar os meus dois objetos de pesquisa, [...] haja vista eu sempre senti a falta de uma base filosófica, do alunado, o alunado da pedagogia, não só daqui do campus IV, mas de outros campus que eu conheço também, ele se preocupa muito com as questões da pedagogia em si, didática, avaliação, gestão, essas coisas, e esquece da fundamentação filosófica que rege a educação [...]. Então eu sempre tive esse problema, eu não consegui, possivelmente próximo ano eu me aposente e não consegui trazer a minha pesquisa de forma muito mais veemente, muito mais presencial como eu gostaria pras minhas salas de aulas lá em Pedagogia (Professor 4e).

Como a minha formação [...] na pós-graduação foi numa área que era um pouco distante da educação, o que eu aprendi no meu processo de formação no mestrado e no doutorado foram instrumentos mais pra lidar com a pesquisa. [...] Eu acho que talvez o fato de eu ter feito uma pós-graduação mais voltada pra pesquisa, eu não consegui de fato vivenciar ou refletir processos didáticos ou teóricos e didáticos que me ajudassem a atuar como docente [...]. Então o que eu vivenciei mais assim que me trouxe ferramentas pra pensar o ensino foi nesses dois anos de UFRN e também nesses quatro anos de UFPB, vivenciando mesmo o processo, então eu aprendi muito durante esses seis anos de Ensino Superior [...]. Eu estou trabalhando esse semestre com a disciplina de Pesquisa e Trabalho Docente, de certa forma eu também trago pra essa disciplina minhas vivências lá do mestrado e do doutorado, o fazer pesquisa que eu fazia lá de certa forma eu ressignifico pra trabalhar com meus discentes de Pedagogia, [...] mas enfim, são os processos que a gente vai se aperfeiçoando, essa formação continuada que a gente aprende também na prática, no fazer docente também, no cotidiano mesmo (Professor 6e).

É visível, nos registros, que existe uma imagem de que a pós-graduação *stricto sensu* está ligada diretamente à pesquisa que se realiza para a elaboração da dissertação e da tese, tendo em vista que a pergunta realizada foi sobre a formação adquirida na pós-graduação e os(as) participantes se referem aos seus objetos de pesquisa. Não que isso esteja errado, mas esse quadro mostra que inexistia uma valorização da atividade docente.

Nesse sentido, Soares (2009, p. 97) aponta que a maioria dos cursos de pós-graduação não considera os “conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciências, em outras palavras, aos saberes pedagógicos que configuram a identidade do professor desse nível de ensino”. Assim, a pós-graduação está limitada à pesquisa e/ou ao objeto de pesquisa, e precisamos refletir sobre isso.

A Professora 2e deixa claro que a pós-graduação não a preparou para atuar no ES e que foram as leituras que fez para a realização da dissertação e da tese que contribuíram com o direcionamento da prática docente. A Professora 3e também deixa evidente que o fato de ter se dedicado às leituras contribuiu para sua reflexão sobre as práticas pedagógicas e os movimentos avaliativos no cotidiano da sala de aula. O Professor 4e, além de se referir aos seus objetos de pesquisa, deixa aparente sua vontade de trabalhá-los com o público da graduação. O Professor 6e fez uma pós-graduação distante da educação e não teve a oportunidade de refletir sobre o processo educativo. O que o ajudou com a prática enquanto docente universitário foram suas experiências de sala de aula, ou seja, foi aprendendo na prática, ao longo do processo. Deixa claro que o fazer pesquisa no mestrado e doutorado, de certa forma, foi o que contou para que ressignificasse as vivências e pudesse trabalhar na graduação.

Apenas a Professora 3e menciona a Avaliação da Aprendizagem, por ter sido seu objeto de estudo. Porém, assim como ela, depreendemos que os(as) demais participantes contaram com as experiências individuais de leitura para chegarem à concepção de avaliação que possuem hoje, apresentado inicialmente, tendo em vista a ausência de formação específica que deveria ser ofertada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Exceto o Professor 6e, os(as) demais participantes acima fizeram a pós-graduação em educação e, mesmo assim, não tiveram uma formação pedagógico-didática específica para a atuação no magistério superior. Observamos que existe um processo autodidata de estudo e reflexão, que, por sua vez, é um dado interessante para reflexões e debates futuros, pois, por um lado, enxergamos um investimento nos estudos, por parte dos(as) professores(as), para o aperfeiçoamento profissional. Por outro, é possível observar a falta de uma formação “que

contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” (SOARES, 2009, p. 96).

Seguindo essa linha de pensamento, precisamos enfatizar que a pesquisa necessita de investimentos para poder avançar, especificamente no Brasil, e precisa ser aproveitada como forma de aprender e refletir sobre a prática pedagógica, bem como os(as) participantes fizeram. Entretanto, não é pelo fato de ter uma titulação acadêmica de mestrado ou doutorado em qualquer área que se estará preparado para o magistério superior. Defendemos que é necessário investir também na formação pedagógica dos(as) professores(as) do ES nesses cursos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190), “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico”. O(a) participante abaixo não fala de seus objetos de pesquisa, mas diz já chegar ao mestrado com uma bagagem.

[...] Quando eu cheguei pra lecionar já tinha experiência de sala de aula, experiências didáticas, então é muito diferente de uma pessoa que chega só com teoria, que passa por graduação, mestrado e doutorado e já universidade, de quem vem de toda uma experiência didática metodológica, de desenvolver trabalho. [...] Quando você tem uma experiência já adquirida anteriormente com relação a educação básica [pausa], eu acho fundamental todo mundo passar pela educação básica [...]. Quem [...] passa direto pra dar aula na academia, nas universidades sem passar na educação básica vai ter mais dificuldade de lidar didaticamente com todas as outras questões, é claro que a gente tem [...] alguns momentos de altos e baixos, mas sua carga de conhecimento vai sempre com você, então o que eu sei eu devo tudo a essas experiências que eu tive (Professora 7e).

[...] Eu já tinha uma trajetória na pastoral da juventude [...] e essa trajetória era de ler, era de escrever, era de interpretar, era de construir argumentos questionadores, argumentos sínteses, então quando eu fui para o mestrado eu já tinha uma base metodológica que eu aperfeiçoei muito no mestrado [...]. Então esse arcabouço metodológico que eu fui adquirindo, e hoje eu pratico, é um arcabouço que advém dessa pluralidade de professores, [...] a gente tinha um coletivo de professores que tinham um nohall muito grande de metodologia, isso foi muito importante pra mim, e que forçava e indicava, sugeria pra que o educando também, tanto no mestrado quanto no doutorado, pudesse se explicitar da melhor maneira possível (Professor 9e).

É notória a ênfase que a Professora 7e dá à sua experiência como docente na educação básica, afirmando que sua carga de conhecimento e de experiência contribuiu de forma muito significativa para sua atuação no ES, sobressaindo à própria formação na pós-graduação, uma vez que ela afirma que quem for dar aula no ES terá mais dificuldade de lidar didaticamente

se não passar pela educação básica. O Professor 9e aponta que chegou ao mestrado com uma base metodológica, aperfeiçoada no mestrado, que adquiriu na Pastoral da Juventude. Podemos inferir que esse aperfeiçoamento se deu a partir de sua observação em relação às várias práticas metodológicas de seus(suas) professores(as), e não por causa de uma formação pedagógico-didática especificamente.

A partir dos relatos dos(as) participantes em relação à formação na pós-graduação, estamos diante de uma realidade a ser problematizada. Por um lado, temos participantes que mencionaram a inexistência de uma formação específica para a atuação no ES, mas deduzimos que não havia, pelo menos até aquele momento, uma consciência estruturada sobre essa questão. Por outro, alguns(algumas) participantes mencionaram a contribuição da pós-graduação para sua atuação, porém, sem perceber que, na verdade, foram suas reflexões teóricas e experiências profissionais que mais contribuíram para essa atuação, e não uma formação pedagógico-didática oferecida pelos cursos *stricto sensu*. Portanto, tal contexto nos faz refletir sobre o quão despercebido isso pode ficar se não concentrarmos esforços para discutir e transformar a proposta curricular da pós-graduação.

Sabemos que as aprendizagens sobre a docência são construídas em diferentes ambientes e de diferentes formas, como apontamos ao longo do texto. E, sobre os saberes profissionais dos(as) professores(as), Tardif (2012) aponta que:

Eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2012, p. 262-263).

Os saberes mobilizados a partir de diversas fontes são salutareis, mas precisamos incentivar que os conhecimentos pedagógico-didáticos passem a ser alvo de atenção nos cursos de pós-graduação, pois chamamos a atenção para o fato de os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação do(a) docente universitário(a), restringir as disciplinas aos objetos de pesquisa dos(as) estudantes, uma vez que a pesquisa desenvolvida em tais cursos possui especificidades bastante diferentes do ensino¹⁷. A primeira precisa ser

¹⁷ Para conhecer melhor as especificidades entre o método de pesquisa e o método de ensinar, ler Pimenta e Anastasiou, 2002.

considerada como uma atividade de reflexão sobre a própria prática pedagógica, que direcione as ações dos(as) docentes diante da complexidade do ofício.

Por acreditarmos no potencial dos cursos de pós-graduação e da sua importância para a educação em nosso país, especificamente, enfatizamos ser necessário investir em “projetos e programas de formação [...], tendo em vista a construção da identidade profissional paralelamente ao processo de atuação em sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 198). Portanto, devemos discutir coletivamente sobre essas questões, para que a formação do(a) docente para o ES tenha maior visibilidade e que a Educação Superior se concretize com o máximo de qualidade possível.

4.3 Estratégias e instrumentos avaliativos

Essa categoria diz respeito às estratégias e instrumentos avaliativos utilizados pelos(as) docentes que atuam no curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB. Conforme Depresbiteris (2011), é importante considerar como instrumentos os que podem fornecer uma maior e variada quantidade de informações, no tocante ao caminho percorrido pelo(a) estudante na aprendizagem, já que nenhum instrumento é completo. E, ao questionarmos os(as) participantes sobre quais instrumentos avaliativos costumam utilizar em sala de aula, pudemos observar a existência de um leque de instrumentos avaliativos.

Atividades em grupos de discussão e apresentação de trabalhos (seminários, discussões coordenadas), atividades escritas individuais ou pequenos grupos (resumos de textos, estudo dirigido, análise de filmes), produção de resumo expandido ou artigos, resultados de pesquisas nas escolas, produção de relatórios de atividades de campo (Professora 1).

Avaliação Contínua, pautada nas intervenções e participações nas aulas; Estudos dirigidos de textos com a socialização das ideias; Elaboração de textos dissertativos; Autoavaliação (Professora 2e).

Memórias de aula; diários de aula (Professora 3e).

Prova individual, relatórios, produção textual, seminários (Professor 5).

Utilizo-me de rodas de conversas (em um momento denominado Café com Ciência), [...] fóruns de debates, produção de artigos expandidos, [...] produção de relatórios [...], desenvolvimento de projetos ou propostas de ensino, considerando os elementos teóricos/práticos discutidos na disciplina e os problemas e contextos específicos vivenciados pelos(as) estudantes (Professor 6e).

Participação e interação (Professora 7e).

Nas minhas aulas utilizo inicialmente uma atividade diagnóstica, a depender do que quero compreender da turma, essa atividade pode ser oral ou escrita. Depois faço uma prova com três questões abertas - retiradas de provas de concurso ou o ENADE, e uma discursiva. [...] Dependendo da disciplina e do resultado da prova, trabalho em duas vertentes: ou vou para construção de escrita do aluno (a) - com roteiro de escrita e de pesquisa - para posterior apresentação que pode ser individual ou em grupo ou para apresentação em forma de seminário [...] (Professora 8).

Provas escritas; trabalhos escritos em grupo, que envolvam, principalmente, a articulação entre material audiovisual e textos acadêmicos; seminários com apresentação oral em grupo (Professora 10).

Diante das respostas, é possível observar que os(as) participantes prezam por avaliar aspectos como a capacidade oral, capacidade investigativa, a participação, a interação, a escrita acadêmica e a autoavaliação, ou seja, consideram diferentes momentos, não apenas ao final de um processo de estudo. Entendemos que a educação, especificamente a brasileira, precisa superar, o quanto antes, as formas tradicionais e coercitivas de avaliação, adotando um processo avaliativo de caráter investigativo e emancipatório.

As respostas dos(as) participantes nos revelam instrumentos que podem ser divididos em dois grupos de avaliação: a somativa e a formativa. A primeira é utilizada “para avaliar os resultados da instrução, e assumem o formato de trabalhos, projetos, redações e provas finais”. A segunda, “para alterar ou aprimorar as instruções enquanto ainda estão em andamento” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 120). No tocante aos dois grupos, é importante considerar se os critérios são claros e se atendem às necessidades cognitivas dos(as) estudantes.

Quanto à avaliação somativa, consideramos válida se der aos estudantes “uma oportunidade justa de demonstrar o que eles aprenderam com a instrução que lhes foi dada” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 122). Pois, nem sempre é o instrumento que aponta se a prática é classificatória ou não, mas se a ação docente corrobora ou não para manter um espaço favorável à aprendizagem.

Percebemos, nos relatos, a avaliação de “*atividades em grupo*”, porém não é possível enxergar o que os(as) participantes costumam avaliar, aspecto importante ao utilizar esse formato de atividade. Pois “pode estar avaliando o aprendizado do aluno na forma de trabalhos ou produções realizadas em grupo ou pelos integrantes do grupo. Ou ainda pode estar avaliando a maneira como os alunos trabalham em grupo, focando o processo da equipe e o trabalho em equipe mais do que o conteúdo aprendido” (SVINICKI *et al.*, 2012, p. 84).

Outra questão que não fica evidente é se os(as) participantes utilizam-se dessa estratégia para facilitar o processo de avaliação da turma.

Seguindo essa linha de raciocínio, destacamos o “*seminário*”, instrumento citado pelos(as) participantes, por se enquadrar nesse modelo de trabalho em grupo. O seminário pode contribuir com o desempenho dos(as) estudantes se, conforme Zanon e Althaus (2008), sua realização:

Investigar um problema; um ou mais temas sob diferentes perspectivas visando aprofundar a compreensão, analisar criticamente o tema ou ideias dos autores estudados (não é reprodução); propor alternativas para resolver as questões levantadas; instaurar o diálogo crítico, estimulando a produção do conhecimento de forma cooperativa (ZANON; ALTHAUS, 2008, p. 19-20).

Vale destacar que, como as respostas dos(as) participantes se resumem aos nomes dos instrumentos utilizados, cabe-nos a reflexão de como esses instrumentos são organizados e conduzidos na prática e a indicação de possibilidades e elementos para contribuir com a compreensão dos(as) professores(as) em relação às suas escolhas avaliativas. Voltando ao seminário, este precisa ter clareza nos critérios para a atribuição da nota, que, por sua vez, pode ser atribuída em cooperação com os(as) estudantes. No mais, pode ser um instrumento favorável se houver intervenção e assessoria do(a) professor(a), prevalecendo a interação ao invés do monólogo, e, principalmente, se os(as) estudantes desenvolverem habilidades significativas para sua trajetória estudantil e profissional, como, por exemplo: ações investigativas, de estudo sólido, de pesquisa, planejamento, discussão, argumentação, entre outras atuações (ZANON; ALTHAUS, 2008).

Para contribuir com essa questão e ampliar o conhecimento acerca de outras perspectivas em relação ao trabalho em grupo, apontamos as contribuições de Entonado (1994, p. 420) ao expor que existe “o chamado método de ‘trabalho em grupo’” e que esse método “não visa facilitar o trabalho de professores com turmas excessivamente grandes; nem tornar o controle do conhecimento mais fácil e eficaz. O trabalho em grupo é um método que consiste em confiar aos alunos a responsabilidade pela sua aprendizagem”. Lembrando que o(a) professor(a) não perde sua função de guiar a aprendizagem.

Alguns(algumas) participantes mencionam “*interação, participação; roda de conversa; atividade de discussão; debate*” como instrumentos utilizados para avaliar os(as) estudantes. Podemos considerar que estão nos moldes de uma avaliação formativa por se tratar de observações do(a) professor(a) durante a realização da própria atividade. Porém,

queremos chamar a atenção para a resposta da Professora 7e, que diz avaliar a participação e a interação, pois inferimos que a participante deve articular outras dimensões da avaliação, tendo em vista que avaliações formais são necessárias e exigidas pelo sistema burocrático da academia, especificamente.

Em relação à parte da resposta da Professora 8, que diz fazer uma “*prova com três questões abertas – retiradas de provas de concurso ou o ENADE, e uma discursiva*”, fica a curiosidade de compreender como esse instrumento é, de fato, organizado, em que medida se adequa ao conteúdo discutido em sala de aula e em que medida esse instrumento colabora para fortalecer o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, uma vez que tais elementos precisam ser considerados pelos(as) docentes. Diante disso, levantamos essas questões que podem servir de auxílio para a reflexão acerca da seguinte prática avaliativa.

No tocante aos instrumentos “*memórias de aula; diários de aula*”, mencionados pela Professora 3e, inferimos que se assemelha à lógica do instrumento denominado de portfólio, no sentido de permitir sua elaboração durante a ação. Em relação ao portfólio, esse é outro instrumento formativo, ao possibilitar um processo contínuo de reflexão por parte dos(s) estudantes em relação aos seus trabalhos e progresso na aprendizagem (DEPRESBITERIS, 2011). Todavia, é pertinente deixar claro aos(às) leitores(as) interessados(as) pela temática que, sem a base teórica sobre sua finalidade e de como deve ser conduzido, professores(as) e alunos(a) podem transformar um potente instrumento avaliativo em uma simples pasta de guardar papéis.

Outro instrumento utilizado é a “*autoavaliação*”, mencionado pela Professora 2e. A autoavaliação só se configura como um componente da avaliação formativa se não a resumir em autoatribuição de notas após um período de estudo. Pelo contrário, “refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades em andamento ou já desenvolvidas, registrando suas percepções e seus sentimentos e identificando futuras ações de melhoria de sua aprendizagem” (DEPRESBITERIS, 2011, p. 87). Portanto, é importante sistematizar a autoavaliação e integrá-la ao processo de ensino-aprendizagem.

Não poderíamos deixar de destacar, das respostas, a “*prova individual*” como outro instrumento utilizado, por ser um dos recursos mais temidos pelos(as) estudantes. Tal instrumento enquadra-se, habitualmente, na perspectiva da avaliação somativa, por ser realizada ao término de um período de estudo. Ela se tornou sinônimo de nota, que, conseqüentemente, afeta diretamente a vida dos(as) estudantes, tanto no campo prático (entrar numa faculdade, passar num concurso, etc.) quanto no campo emocional (desencadeando o medo, a frustração, etc.). Enfim, sobre isso, muitos já têm conhecimento.

Tendo em vista que a prova é frequente na sistemática avaliativa dos(as) professores(as) do ES, especificamente, queremos contribuir para ampliar a visão em relação às suas possibilidades. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Svinicki *et al.* (2012), ao apontarem uma nova perspectiva em relação à prova, que pode contribuir para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que a prova também pode ser realizada sem a atribuição de nota e permitir “que os alunos avaliem o próprio progresso e identifiquem problemas” (p. 95). Portanto, reafirmamos: a intenção e a condução do(a) professor(a) contam mais do que o instrumento em si.

Seguindo essa linha de raciocínio, os seguintes autores nos indicam que a finalidade mais importante desse instrumento “não é fornecer uma base para a atribuição de notas. Em vez disso, as provas são uma ferramenta educacional importante. Elas não apenas direcionam o estudo dos alunos, como também fornecem importantes *feedbacks* de correção do ensino” (SVINICKI *et al.*, 2012, p. 110). Sendo assim, já que a prova é um dos instrumentos mais utilizados, que possamos buscar a melhor forma de organizá-la e aplicá-la, para aprender com ela. Nessa direção, Cunha (1999) também destaca que:

Não se descarta, também, as tarefas avaliativas comumente chamadas de provas. Só que elas assumem um caráter distinto da lógica tradicional, propondo, em geral, questões dissertativas em que os dados podem ser consultados, exigindo-se do aluno habilidades de intervenção no conhecimento. Até questões tipo testes podem ser utilizadas, desde que envolvam a exigência de processos mentais complexos e reconheçam o protagonismo do estudante. Tudo é uma questão de articulação entre os objetivos que tem para o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação (CUNHA, 1999, p. 9).

Portanto, é pertinente enfatizar que “testes, provas, exames e outras avaliações devem ser principalmente experiências de aprendizagem, além de simples mecanismos de avaliação” (SVINICKI *et al.*, 2012, p. 87). Entendimento que reafirma o que apontamos ao longo do texto, sobre a importância de colocar a aprendizagem em lugar de destaque no processo formativo.

Dentre tantos instrumentos disponíveis, propomos a utilização daqueles que mais corroboram para tornar todo o processo de ensino-aprendizagem uma experiência significativa de construção do conhecimento. Além das perspectivas apontadas acima, queremos destacar a coavaliação, defendida por Depresbiteris (2011), por se tratar da possibilidade de diálogo entre um grupo de aluno, no intuito de um aprendizado em conjunto.

A coavaliação é uma concepção que compreende a interação social importante para a construção do conhecimento.

É através de situações de comunicação que os alunos em interação podem ser colocados “em confronto, troca, decisão, que os estimulem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos”. Situações que levem os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem-se em experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia (DEPRESBITERIS, 2011, p. 139).

Diante disso, compreendemos a necessidade de ações que visem ao desenvolvimento da metacognição, que, por sua vez, vai além da cognição e torna a avaliação dinâmica, ao considerar a interação entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender, bem como direciona o pensar como foco do processo (DEPRESBITERIS, 2011). Aspectos que precisam ser considerados no ES.

Reforçamos que é preciso assumir uma postura reflexiva diante dos efeitos avaliativos para todos(as) os(as) estudantes, em todos os níveis de ensino. Na perspectiva do interacionismo simbólico, “os homens, ao interagirem uns com os outros, devem considerar o que cada um faz ou está para fazer; são obrigados a dirigir seu próprio comportamento ou manipular as situações em função de tais observações” (BLUMER, 1980, p. 125). Porém, nem todos os sujeitos têm a perspicácia de ressignificar o que lhes é apresentado, e, por isso, a necessidade de refletir sobre essas questões, para que se quebre o ciclo de uma prática avaliativa reproduzida há décadas e que em nada tem favorecido o processo educativo.

A avaliação que defendemos está favorável ao diálogo, ao movimento acolhedor e dinamizador de situações educativas que facilitem a aprendizagem por parte dos(as) estudantes; que a avaliação seja, ela mesma, um momento de aprendizagem, que desperte no(a) estudante um engajamento no processo. Seguindo essa linha de pensamento, perguntamos aos(as) participantes se eles(as) consideram que as estratégias avaliativas utilizadas favorecem o engajamento dos estudantes no curso. Vejamos as respostas dos(as) professores(as) que participaram da entrevista:

Então, eu acho que sim, pensando que eu tenho os 15 anos de docência e nesse processo eu tenho buscado ao término das disciplinas [...] ter um feedback dos alunos, de como foi a disciplina, como foi a minha prática, [...] eu tenho enxergado nesses feedback, nessa questão da avaliação, por ser processual, eles sempre apontam como sendo algo positivo, de ter esse nível de compreensão, [...] então eu tenho enxergado que é positivo, mas eu tento

melhorar sempre, tento encontrar estratégias pra tentar chegar no aluno, tentar atender a necessidade dele, que acho que é assim que deve funcionar (Professora 2e).

Eu considero que sim, eu não sei, mas eu aboli a avaliação escrita há muitos anos, eu trabalho de outra forma, [...] o diário de bordo, memórias de aula, portfólio, dossiê, que são todos esses elementos que eu trabalho, fazem com que o aluno queira aprender, e ao final do processo [...] ele se sente protagonista, porque você vai dando os ajustes, vai conversando e ele vai melhorando a olhos vistos, e [...] esses instrumentos que eu sempre utilizo, faz com que o aluno se torne autônomo. Claro que aquele que não tem vontade, você não consegue fazer com que ele faça esse movimento, mas a grande maioria faz esse movimento de autonomia, de aprendizagem, de pesquisa, de registros, que você acha que o aluno teria muita dificuldade no início, mas depois você vê que isso, mesmo as vezes tendo muita reclamação, mas ele faz feliz porque ele vai começando a ver o produto final (Professora 3e).

Considero, eu considero porque mesmo não sendo uma disciplina de minha formação, [...] eu acho que avaliação, como eu disse, antes de tudo, é uma prática de atitude, se ela é uma prática de atitude democrática, então ela fica muito mais fácil do professor trabalhar, eu, apesar de nós termos só 17 encontros, e as vezes nem conseguimos fazer 17 pelos atropelos do calendário, mas eu sempre procuro [...] avaliar para educar e não avaliar para punir, eu sempre procuro isso, mas esse avaliar pra educar é despertando na consciência do alunado os pilares da ética, do respeito, da empatia, da sensibilidade, dessas coisas porque se não tiver isso fica muito difícil você avaliar, você vai avaliar do método tradicional, então eu sempre busco isso, fazer uma prática avaliativa a mais democrática, a mais dialogada possível (Professor 4e).

Eu acho que sim [...]. Eu acho que eu tenho tido um retorno bem significativo dos discentes, tanto nesse instrumento de avaliação da instituição quanto no meu próprio instrumento avaliativo ao final da disciplina, nesse processo de autoavaliação. [...] Eu tenho utilizado mesmo esses elementos de feedback, de retorno, e eu acho que as práticas que eu tenho reproduzido eu acho que tem sido mais positivas do que não positivas, [...] então diante disso, desses elementos, eu acredito que sim, de forma geral eu acho que sim, que tenho conseguido, [...] até o momento eu tenho utilizado esses instrumentos pra tentar ter um retorno da minha prática, do que de fato eu tenho contribuído pra formação da Pedagogia (Professor 6e).

Pelo menos eu tenho me esforçado [...], eu sempre incentivo que eles participem de projetos, se envolvam mais no curso, [...] os meus projetos foram envolvidos com alunos de Pedagogia, pra poder ainda mais fortalecer o curso [...]. Eu uso várias estratégias avaliativas, [...] desde discutir texto, incentivar muitas leituras, pra fazer com que o aluno interprete o que ler, que depois faça fichamento, pra poder ir desenvolvendo a capacidade de escrever, de sintetizar, de trabalhar com seminários, enfim, avaliação escrita, eu não gosto muito do nome prova, eu chamo avaliação escrita [...]. Então, [...] no caso do Ensino Superior a gente trabalha muitos textos, leituras de textos, de livros, de análises, de citação, fazer resumos, ver vídeos, filmes, pra poder depois fazer resumos daquele filme, tudo isso tem a ver com as várias estratégias pra não ficar só fazendo avaliação escrita, por exemplo, e fazer uma variedade de atividades pra que possa não ficar

limitado a uma ou dois tipos de estratégias, mas usar o máximo que eu posso pra poder trabalhar com os alunos [...] (Professora 7e).

[...] Eu fico mais feliz por uma legião de estudantes, que foram meus alunos na sala de aula ou participantes dos eventos, ou bolsistas ou voluntários do [grupo de pesquisa] que hoje galgam essa cultura educativa universitária, novos ambientes de alegria e novos ambientes de aprendizado, esse aprendizado não foi em vão, [...] isso é que importa, você poder olhar pra sua trajetória e ver que seu legado não se resume a um currículo lattes, mas ver que seu currículo lattes possui os registros que proporcionou a muitas pessoas a poderem saborear uma educação libertadora e freireana. [...] As ações educativas, sejam elas de conteúdos, de explicitação da metodologia, ou sejam elas avaliativas, devem gerar as condições pra que o educando seja um ser criador e um ser que busca sua liberdade [...] (Professor 9e).

Observamos, nos relatos, que todo(as) consideram proporcionar esse engajamento nos(as) estudantes por meio de suas estratégias, avaliativas ou didáticas. A Professora 2e e o Professor 6e partem dos *feedbacks* que recebem dos(as) estudantes no tocante as suas práticas. A Professora 3e confirma que sim, ao observar a postura dos(as) estudantes diante do processo avaliativo, entendendo que suas estratégias avaliativas proporcionam o desenvolvimento da autonomia em seus(as) estudantes. O Professor 4e baseia sua confirmação na própria concepção de avaliação, de que tal processo deve favorecer outros elementos (além das questões cognitivas), como ética, respeito, diálogo; entre outros. A Professora 7e, além de confiar que suas estratégias contribuem para esse engajamento, entende que seu incentivo quanto à participação dos(as) estudantes em seus projetos, entre outros incentivos, ajudam, na medida do possível, para esse engajamento. O Professor 9e baseia-se na observação de que muitos(as) estudantes, principalmente os(as) que se envolveram nas atividades extraclases, estão ocupando outros espaços educativos e/ou de aprendizagem.

Gostaria de chamar atenção para a parte em que a participante diz “*avaliação escrita, eu não gosto muito do nome prova, eu chamo avaliação escrita*” (Professora 7e), apenas para deixar claro, aos(às) leitores(as) interessados(as) em aprofundar seu conhecimento sobre a temática, que, muitas vezes, não é a nomenclatura que diz ser um instrumento tradicional/inovador ou não, mas a forma como o(a) docente conduz seu desenvolvimento. Podemos, por exemplo, dizer “trabalhar com o portfólio”, considerado um instrumento potencializador da aprendizagem, a partir da constante reflexão e participação ativa do(a) estudante no processo de sua construção, e, na prática, estar apenas, e erroneamente, utilizando uma pasta para guardar papéis. Nesse sentido, para Busarello (2000):

A avaliação efetiva dá-se durante o processo, o tempo todo, nas relações dinâmicas da sala de aula que orientam as tomadas de decisões subsequentes referentes ao conteúdo, à metodologia, a estratégias e, até mesmo, estratégias de verificação de aprendizagem para desenvolver em todos os que fazem parte do processo a autonomia governada por seus próprios pensamentos, para que todos consigam sozinhos buscar a informação e transformá-la em conhecimento (BUSARELLO, 2000, p. 2).

Portanto, a avaliação é uma ação que alimenta o trabalho educativo em sua totalidade, e “sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo” (HOFFIMANN, 2018, p. 2). Diante disso, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno avaliativo e adotar uma análise crítica das práticas que estão sendo desenvolvidas, para não desanimar diante da complexidade dessa ação. Temos a consciência de que a prática avaliativa é desafiadora e buscamos destacar os relatos dos(as) participantes que revelam esses desafios, como veremos no próximo tópico.

4.4 Desafios às práticas de avaliação

Essa categoria está voltada aos desafios que os(as) docentes que atuam no curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB dizem perceber acerca da prática avaliativa. E, sendo a avaliação uma das tarefas educativas mais complexas, na visão dos(as) educadores(as), Cunha (1999) aponta que

As causas desta condição certamente são muitas e de distintas naturezas: epistemológicas, pedagógicas e provenientes da estrutura de poder. Não raras vezes esta dificuldade é analisada equivocadamente como um fator em si, sem que se percorra as variáveis que estão em jogo no processo avaliativo. A avaliação não pode ser tratada como elemento isolado. Ela é fundamentalmente decorrente de decisões tomadas em outras instâncias e reveladoras de valores anteriormente definidos (CUNHA, 1999, p. 7).

Nesse sentido, para corroborar a discussão, destacamos também alguns relatos que apontam a influência que a dinâmica institucional tem acerca de suas práticas avaliativas, bem como os desafios da atuação deles(as) no Ensino Superior.

Sabemos que inúmeros desafios estão postos para a Educação Superior, por meio das constantes mudanças e/ou exigências advindas da modernidade, e, nesse cenário, a avaliação tem seu lugar de protagonista. Nesse sentido, destacamos os relatos de dois participantes que se reportam à avaliação como um processo complexo:

O processo de avaliação pra mim, não sei se ele me traz certa insegurança, porque eu acho muito complexo avaliar [...] o aprendizado do outro [...]. Quando eu falei que achava a avaliação um processo complexo é porque, por exemplo, às vezes se você focar ou pesar muito a mão em um aspecto único da avaliação, você deixa de entender esse processo na sua complexidade [...]. Eu ainda continuo tendo dificuldade de avaliar, atribuir uma nota ao aprendizado, [...] mas eu sempre tento refletir sobre isso, sobre esse processo avaliativo (Professor 6e).

Pra mim, avaliar sempre foi muito mais difícil, do trabalho profissional, porque avaliar você tem que fazer uma comparação, por exemplo, [...] muitas vezes o aluno fez algumas questões completamente incoerente com algumas questões que você pede, e aí o aluno tem uma expectativa muito grande que vai ter uma nota x, e com relação aos outros alunos que fizeram aquela mesma questão mais completa, aí você vai fazendo a avaliação, olha a complexidade, a subjetividade como é grande. [...] Por isso a avaliação precisa ser contínua. Às vezes a gente pode ser até injusta também com a avaliação. [...] Então assim, não é tão simples avaliar [...], envolve muitas outras questões (Professora 7e).

Ambos os participantes enxergam uma complexidade no ato de avaliar e apontam o ato de atribuir uma nota como fator que dificulta esse processo avaliativo. Considerando o contexto de seus relatos, inferimos que sentem dificuldade porque entendem ser subjetivo atribuir uma nota, principalmente porque precisam dar um retorno aos(às) estudantes, que também estão presos(as) a uma cultura de que a nota é o mais importante. Compreendem também que uma avaliação contínua é o caminho para diminuir essa dificuldade, que é preciso ter cuidado para não focar em um aspecto da avaliação e deixar de lado outros.

Quanto à parte da resposta que diz “a gente pode ser até injusta também com a avaliação” (Professora 7e), gostaríamos de contribuir, enfatizando que, “considerando que avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, temos que definir o que seria a qualidade esperada” (DEPRESBITERIS, 2011, p. 67). Portanto, é preciso definir com clareza os critérios, que, por sua vez, “permitem reduzir a subjetividade na avaliação, oferecendo a transparência necessária para a negociação, o diálogo, a interação entre professor e aluno” (p. 68). Tudo para que o processo seja o menos complexo possível.

Sabemos que não é fácil desconstruir essa cultura avaliativa herdada há décadas, o que acaba refletindo em alguns atos realizados pelos(as) docentes, em todos os níveis de ensino, inclusive no ES. Ou seja, de modo geral, por mais que se tenha a consciência e busque praticar uma avaliação formativa, em alguns momentos, parecem escapar certas nuances/falas/ações que remetem à avaliação tradicional. É como se houvesse internamente uma espécie de “luta” entre o que se acredita e o que é imposto. Por isso, precisamos

discutir/estudar ainda mais sobre a prática libertadora de avaliação, tendo em vista essa necessidade de incorporar e agir coerentemente com uma nova concepção de avaliação. Shor e Freire (1986) apontam que:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (SHOR; FREIRE, 1986, p. 28).

É visível que falar em avaliação não se resume à nota nem às práticas de sala de aula. Educandos e educadores são sujeitos sociais e políticos, e, por isso, o conhecimento construído por ambos deve impactar na sociedade. E, como aponta Hoffmann (2012, p. 112), “a reconstrução da avaliação não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação continuada e que ultrapasse os muros das instituições”. Nessa perspectiva, buscamos saber dos(as) participantes em que medida a dinâmica institucional de organização do trabalho docente na universidade influencia em sua prática avaliativa. Vejamos as respostas:

Na medida em que temos regulamentos que definem períodos, prazos, devolutivas e quantidade mínima de avaliação. Ademais, trabalhamos com sistemas de notas, onde os CRES dos estudantes definem oportunidades de participação em projetos e etc., quando cito as normativas, não estou discordando delas, sei que são necessárias para regulamentação do ensino institucionalizado (Professora 1).

Bastante (Professor 4e).

Condiciona, mas não de maneira absoluta (Professor 5).

Acredito que nossa dinâmica de trabalho, com demandas que vão além do processo de ensino, pois desenvolvemos atividades também de pesquisa, extensão e gestão, em certa medida nos trás uma carga de trabalho que tornam inviáveis determinadas estratégias avaliativas. No sentido de inviabilizar o acompanhamento do processo avaliativo de forma mais individualizada. Desse modo, isso pode levar os docentes a requerem a alternativas avaliativas de caráter mais tradicional. Que comprometem uma perspectiva da avaliação como processo, como elemento norteador de nossa própria prática docente (Professor 6e).

Não saberia quantificar a medida da influência. Mas, é fator determinante. Desde os aspectos estatutários que regulamentam os direitos e deveres dos docentes e discentes até o quantitativo de alunos por turma. Uma turma que tem 40-50 alunos limita uma prática qualitativa de Avaliação da

Aprendizagem, por exemplo, bem como a exigência de identificar por uma nota de 0 a 10 a situação de aprendizagem do discente. Sim, elas influenciam e direcionam a prática avaliativa, inclusive para a compreensão discente de como foi avaliado. Afinal, vai visualizar uma nota e também vai ter no seu histórico uma média denominada de Coeficiente de Rendimento do Aluno - CRA e assim sendo, por mais qualitativa que seja sua concepção e prática docente, no fim o sistema define de forma quantitativa e tradicional o rendimento escolar (Professora 8).

Se os(as) participantes dizem que a dinâmica institucional influencia em suas práticas avaliativas, e estas, predominantemente, seguem uma perspectiva qualitativa, como vimos em seus relatos na primeira categoria de análise, podemos deduzir que os(as) participantes buscam por uma compreensão diferenciada de Avaliação da Aprendizagem, a qual, de certa forma, coaduna com a linha de raciocínio das participantes, que dizem: *“a mim, pouco influenciou. Aprendi e aprendo a ser professora todos os dias, isso implica em me constituir em processo de construção”* (Professora 2e); *“a autonomia de cátedra possibilita implantar uma perspectiva formativa”* (Professora 3e) e *“[...] no caso do Departamento de Educação há momentos (formais e informais) de troca com outras colegas que colaboram na reflexão de nossas práticas”* (Professora 10).

Podemos observar, nas respostas, a menção à nota que o sistema lança no final do processo, mesmo que suas práticas avaliativas tenham sido qualitativas. Gostaríamos de enfatizar que não é pelo fato de ter desenvolvido uma avaliação formativa e/ou qualitativa que a nota deverá ser descartada, pois não é uma questão de atribuir ou não uma nota, mas sim de uma concepção de avaliação que promove a aprendizagem, sendo a nota uma consequência, e não um fim em si mesmo, como apontado pela literatura.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2012, p. 114), ao falar de algumas experiências avaliativas importantes realizadas em muitas escolas, diz que *“é necessária a tomada de consciência gradual e coletiva em nível de escola de tal forma que ultrapasse os seus muros e transforme-se numa força que influencie a revisão dos significados social e político das exigências burocráticas da avaliação”*. Entendemos que tal percepção aplica-se ao ES, e as discussões precisam ser constantes sobre a prática de avaliação libertadora, já que os desafios também são constantes.

Vimos que a Avaliação da Aprendizagem decorre de outras instâncias, não apenas do campo pedagógico. Assim, destacamos, a seguir, trechos de três relatos que remetem a alguns desafios enxergados/enfrentados pelos(as) participantes acerca da atuação no ES:

[...] A minha maior dificuldade em atuar no Ensino Superior, eu acho que perpassa as relações interpessoais dentro da universidade, [...] e eu vejo que outra dificuldade é que a gente tem pouco apoio em nível de uma formação continuada, [...] que dar um olhar talvez mais geral, panorâmico da universidade, a gente tem cursos que a universidade oferece, mas são cursos soltos, e eu sinto falta disso no Ensino Superior, da existência de um momento, de um curso, de um cuidado, talvez assim mais pra que a gente continue no processo de reflexão [...], então seria muito bom se a universidade pudesse conduzir, que não fosse algo individual, práticas individuais, [...] e aí nesse processo eu caminho muito só, e essa é uma dificuldade que eu sinto (Professora 2e).

[...] Quando você encontra uma realidade muito empobrecida, você encontra alunos que querem muito estudar, alunos extremamente comprometidos, mas a estrutura financeira dele não favorece que ele tenha essa aprendizagem, como por exemplo, participar de grupos de pesquisa, está em trabalhos em horários alternativos na universidade, [...] a própria situação do campus às vezes não nos traz condições mais efetivas como uso de internet, computadores mais disponíveis, os alunos tendo uma condução pra virem em horários alternativos, então assim, são diversas situações que acabam fazendo com que você veja às vezes como negativo o que você tá fazendo, que é um empecilho pra essa prática mais bem sucedida do professor (Professora 3e).

[...] O que tem me trazido algumas reflexões, são os trabalhos que são secundários que muitas vezes ocupam muito espaço, o trabalho de gestão, por exemplo, [...] que acaba ocupando muito espaço do nosso tempo, e aí o ensino, a pesquisa que eu gosto muito, queria me dedicar mais, [...] perde muito espaço, eu acho que o ensino é uma das funções principais do professor, o ensino, a pesquisa e a extensão, mas [...] a parte burocrática da instituição, eu citaria como um ponto, na minha percepção, é um ponto que poderia ser repensado (Professor 6e).

Enxergamos, nesses relatos, algumas questões importantes, que podem ser pensadas e discutidas posteriormente, como: a falta de formação continuada oferecida pela universidade para os(as) próprios(as) professores(as) do ES; a dificuldade de dialogar sobre a área específica com outros(as) docentes (vale destacar que, no *Campus*, lócus da pesquisa, é um(a) professor(a) por componente curricular); a dificuldade de realizar atividades no contraturno por causa da situação financeira dos(as) estudantes e da falta de estrutura do próprio *Campus* quanto à tecnologia e, por último, o excesso de atividades burocráticas, que, por sua vez, comprometem a realização mais efetiva do ensino, este entendido pelo Professor 6e, como uma das principais funções do docente.

As questões levantadas nessa categoria “têm profundas repercussões sobre a avaliação e só compreenderemos os desafios que enfrentamos no cotidiano da prática pedagógica universitária se formos capazes de ampliar nossa reflexão, abrangendo os fundamentos de

nossa ação” (CUNHA, 1999, p. 8). A reflexão é fundamental para renovar as práticas universitárias.

Ao discutir sobre o desprestígio da docência no ES, Soares (2009) revela algo que a Professora 2e confirma em seu relato acerca da ausência de formação oferecida pela universidade.

O investimento do professor na sua prática docente, na realização de iniciativas inovadoras no ensino com vistas a melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, a capacitação continuada da sua prática docente não são estimulados, pontuados e assumidos financeiramente pelas universidades, como acontece com a formação para a pesquisa (SOARES, 2009, p. 98).

Diante disso, queremos estimular os(as) leitores(as) deste trabalho a aprofundar o estudo acerca da Pedagogia Universitária, por ser o campo de estudo e pesquisa no âmbito do ES, a fim de, coletivamente, fortalecer e compartilhar experiências significativas nesse espaço, que, por sua vez, precisa ser um espaço “de formação de cidadãos-atores aptos a influir construtivamente numa sociedade que corresponda a seus projetos e sonhos de vida” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 591). Por mais desafiador que seja, é preciso superar coletivamente a lógica do mercado, que faz da educação, e especificamente da avaliação, um caminho totalmente contrário àquele em que acreditamos e que defendemos ao longo deste estudo.

No mais, entendemos que é preciso haver interesse por parte do(a) docente e condições institucionais para o desenvolvimento efetivo da prática docente. Diante dos dados revelados atrelados à luz da teoria, observando holisticamente, os(as) participantes possuem uma visão da Avaliação da Aprendizagem como um processo formativo e buscam, na medida do possível, implementá-la no Curso de Pedagogia, apesar dos desafios institucionais, da escassa formação pedagógico-didática e da trajetória formativa, entre outros aspectos mencionados. Em suas respostas, o(a) estudante ocupa um lugar importante, e a ênfase dada por elas à reflexão sobre suas práticas avaliativas e/ou pedagógicas mostra a preocupação em fortalecer a formação oferecida. Entretanto, não é nossa intenção classificar os(as) participantes, mas *contribuir com a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e refletir sobre ela*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que nenhum estudo é completo e absoluto, as considerações aqui apresentadas são contribuições que se aplicam a outras tantas em torno da reflexão frente à Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (ES).

Cursar o mestrado e realizar a pesquisa foi um processo árduo, em decorrência da pandemia da COVID-19, que, por sua vez, afetou o cenário educacional. Em relação à pesquisa, tivemos que recorrer aos ambientes virtuais para coletar dados, circunstância que implicou no tempo que levou para sua realização, devido à demanda de trabalho dos(as) participantes, circunstância intensificada pelo contexto pandêmico.

O presente estudo apresentou discussões sobre os significados e modos de ação que estruturam as práticas avaliativas dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Tais discussões se inspiraram na abordagem epistemológica do Interacionismo Simbólico, por entendermos que a compreensão que o(a) professor(a) tem de avaliação emerge da interação com outros(as), sob a mediação de significados estruturados socialmente. Daí conseguimos, com o presente estudo, evidenciar que a Avaliação da Aprendizagem é atravessada por esses significados, que foram criados e compartilhados pelos(as) professores(as) em suas experiências de formação e atuação profissional.

A concepção de Avaliação da Aprendizagem apresentada neste estudo diverge das sistemáticas avaliativas tradicionais e/ou classificatórias, pois, pelo contrário, insere-se em uma perspectiva formativa e emancipatória, com a finalidade de contribuir criticamente para a ruptura das práticas avaliativas, ainda presentes no ES, que se opõe ao princípio de que a participação ativa dos(as) estudantes é necessária no processo de ensino-aprendizagem e, por suposto, na prática avaliativa.

Por entendermos o ES como um espaço de reflexão e de inovações pedagógicas, englobamos os estudos da Pedagogia Universitária, para contribuir com as discussões sobre o fenômeno da Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista que é um campo de pesquisas e construção de conhecimentos voltado para as práticas, formações e direcionamentos inovadores no ES. O estudo foi vinculado, também, à Didática no ES, tendo sido fundamental para ampliar a reflexão acerca da prática docente, ao apontarmos a perspectiva crítica e multidimensional e suas efetivas contribuições para o processo de ensinar e aprender.

Dessa forma, os dados revelaram que os(as) professores(as), participantes da pesquisa, declaram desenvolver uma prática avaliativa na perspectiva formativa e/ou contínua, por

considerá-la como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Além de considerarem uma Avaliação da Aprendizagem que enxerga desde o nível de aprendizagem inicial do(a) estudante, por meio do diagnóstico e/ou ações que buscam compreender onde o(a) estudante está no processo de conhecimento, até o desenvolvimento de posturas conscientes diante da práxis educativa, bem como o uso de elementos que visam melhorar a aprendizagem do(a) estudante, como o *feedback*.

Os dados também apontaram que, na concepção dos(as) participantes, a avaliação está diretamente ligada à aprendizagem e consideram que não apenas o(a) estudante passe pelo processo de mudança, pois os dois lados precisam sofrer modificações, a fim de fortalecer a prática docente. Ou seja, compreendem que a avaliação desencadeia uma reflexão da prática docente e, diante disso, direcionam seus modos de ação.

Para compreendermos como os(as) participantes atribuíram os significados à avaliação, chegando às concepções elencadas acima, buscamos conhecer as experiências formativas dos(as) participantes. Conforme os dados apresentados, a formação deles(as) foi marcada por uma avaliação somativa e/ou tradicional, que os(as) impactou de forma negativa, com a realização de provas atrelada à ideia de nota; de memorização dos conteúdos que seriam pedidos nas provas; com o desenvolvimento de trabalhos complexos e desafiadores e um espaço escolar que tinha a nota como elemento principal.

Diante dos dados supracitados, compreendemos que, por meio da interação vivenciada em seus contextos de formação, conseguiram interpretar as ações e/ou significados apresentados por outrem e adaptar seus atos, formando seus próprios modos de ação. Pois observamos que, em suas experiências formativas, predominavam uma prática avaliativa somativa e tradicional e, em suas práticas atuais, os(as) participantes declaram vincular-se a uma perspectiva avaliativa de caráter formativa e processual.

Por termos realizado a pesquisa no ES, buscamos conhecer o que motivou os(as) participantes na escolha desse âmbito de atuação profissional. Os dados apresentaram a importância da interação no processo formativo, uma vez que os(as) participantes foram incentivados por outros para seguir adiante com a docência. Algumas dessas interações foram negativas, o que os(as) provocaram para uma postura de mudança e de engajamento; outras, positivas, tomadas como inspiração para a prática docente, assim como experiências e contato com a educação no espaço escolar e no âmbito familiar contribuíram para essa escolha. Nesse caso, os(as) participantes absorveram o que foi positivo e ressignificaram o que foi negativo.

Ainda nessa perspectiva da experiência formativa, apontamos como os(as) participantes percebem a formação adquirida em seus cursos de pós-graduação, mestrado e

doutorado. Os dados revelaram que existe uma imagem de que a pós-graduação *stricto sensu* está ligada diretamente à pesquisa que se realiza para a elaboração da dissertação e da tese, sem relação evidente com a formação pedagógica para a docência na Educação Superior.

Portanto, os dados apresentaram a inexistência de uma formação específica para a atuação no ES e que foram as reflexões teóricas e experiências profissionais que mais contribuíram para a atuação dos(as) participantes, e não uma formação pedagógico-didática oferecida pelos cursos *stricto sensu*. Isso nos faz refletir sobre a importância de concentrarmos esforços para discutir e transformar a proposta curricular da pós-graduação, que, por sua vez, é a base de formação para a atuação profissional no magistério superior.

Quanto aos instrumentos avaliativos utilizados pelos(as) participantes, os dados apontaram a existência de um leque de instrumentos, que avaliam aspectos, como a capacidade oral, capacidade investigativa, a participação, a interação, a escrita acadêmica e a autoavaliação, ou seja, consideram diferentes momentos, não apenas ao final de um processo de estudo. Os dados nos revelam instrumentos que podem ser divididos em dois grupos de avaliação, a somativa e a formativa. Dentre os instrumentos citados pelos(as) participantes, destacamos: *atividades em grupo, seminário, interação, participação, roda de conversa, atividade de discussão, debate, provas, memórias de aula, diários de aula, autoavaliação*, para contribuir com a ampliação da visão dos(as) leitores(as) em relação às suas possibilidades.

Assim, como as respostas dos(as) participantes se resumem aos nomes dos instrumentos utilizados, cabe-nos refletir sobre como esses instrumentos são organizados e conduzidos na prática e indicar possibilidades e elementos para contribuir com a compreensão dos(as) professores(as) em relação às suas escolhas avaliativas.

Por entendermos que a avaliação é, nela mesma, um momento de aprendizagem, buscamos saber se os(as) participantes consideram que as estratégias avaliativas utilizadas favorecem o engajamento dos estudantes no curso. Os dados revelaram que todos(as) consideram proporcionar esse engajamento nos(as) estudantes por meio de suas estratégias, ao tomarem como base os *feedbacks* deles(as); a postura dos(as) discentes ao longo do processo avaliativo; a concepção de avaliação que possuem; o incentivo quanto à participação dos(as) estudantes em projetos e a atuação deles(as) em outros espaços educativos.

No tocante aos desafios às práticas de avaliação, percebidos e/ou vivenciados pelos(as) participantes, os dados apresentaram que a avaliação é compreendida como um processo complexo e que o ato de atribuir uma nota é um fator que dificulta esse processo avaliativo. Compreendem que uma avaliação contínua é o caminho para diminuir essa dificuldade e que

é preciso ter cuidado para não focar em um aspecto da avaliação e deixar de lado outros. Os dados também apontaram a importância de se definir claramente os critérios, para não haver injustiça na avaliação.

Como a prática avaliativa não acontece de forma solitária, envolve outras instâncias, buscamos saber dos(as) participantes em que medida a dinâmica institucional de organização do trabalho docente na universidade influencia em sua prática avaliativa. Os dados revelaram que os(as) participantes consideram que a dinâmica institucional influencia em suas práticas avaliativas, apesar de não influenciar de forma absoluta, por buscarem uma compreensão diferenciada de Avaliação da Aprendizagem.

Os dados ainda revelam que os(as) participantes enxergam ou enfrentam desafios quanto à atuação no ES, a saber: a falta de formação continuada oferecida pela universidade para os(as) próprios(as) professores(as) do ES; a dificuldade de dialogar sobre a área específica com outros(as) docentes do *Campus*; a dificuldade de realizar atividades no contraturno por causa da situação financeira dos(as) estudantes e da falta de estrutura do próprio *Campus* quanto à tecnologia, e por último, o excesso de atividades burocráticas, que, por sua vez comprometem a realização mais efetiva do ensino.

No mais, os dados provocaram algumas curiosidades, a saber: em relação ao que é ensinado e como é ensinado, ao ponto de proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos(as) estudantes, como criticidade, consciência de suas limitações e da práxis educativa, por exemplo, habilidades apontadas por participantes; como é realizado na prática o que se verbaliza; quais práticas instrucionais utilizam para apresentar o conteúdo e de quais estratégias fazem uso para ajudar os(as) estudantes a aprenderem; em que medida, na prática, os instrumentos avaliativos colaboram para fortalecer o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, entre outras. É pretencioso demais pensar que o presente estudo traria respostas a tantas indagações.

Nesse contexto, as categorias analíticas corroboraram para afirmar a hipótese de que a Avaliação da Aprendizagem desenvolvida no curso de Pedagogia, lócus da pesquisa, é atravessada por significados, que, por sua vez, são produzidos e/ou adquiridos pelos(as) professores(as), especificamente, por meio da interação com outras pessoas em seus contextos de formação e atuação profissional. Além disso, a pesquisa concluiu que tais significados foram interpretados e transformados, isto é, os(as) professores(as) direcionaram seus modos de ação. Em relação à sua prática avaliativa, os(as) professores(as) se encontram no nível da interação simbólica, quando interpretam a ação de outra pessoa e a selecionam/modificam/evitam/transformam.

A pesquisa ora apresentada reconhece a necessidade de investigações futuras sobre o processo avaliativo, tendo em vista que diferentes ângulos do processo precisam ser considerados. É possível indicar alguns desses ângulos, por exemplo: investigar a visão dos(as) estudantes do curso de Pedagogia, lócus da pesquisa, acerca das práticas avaliativas dos(as) professores(as) formadores(as), a fim de dialogar com este estudo, ou as práticas avaliativas dos(as) estudantes que concluíram o curso em questão, para investigar se colocam em prática o que aprenderam ao longo da graduação, entre outros estudos que corroborem as discussões sobre o fenômeno da Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior.

Este estudo nos leva a refletir sobre a importância de investirmos em uma avaliação de caráter emancipatório desde as primeiras experiências escolares, incentivando a participação ativa dos(as) estudantes, possibilitando oportunidades de reflexão em torno das vivências de sala de aula até das demandas sociais, a fim de se tornar uma prática incorporada por parte dos(as) professores(as) formadores(as) ao longo de sua escolarização. Assim mesmo, a formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* deve solidificar-se como lócus de preparação para o exercício do magistério no Ensino Superior, conferindo espaços para aprendizagens de saberes e habilidades didáticas, em que se situa o problema avaliativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? In: ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. S. Paulo: Cortez, 2012, p. 59-109.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PESSATE, Leonir (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020206127d55b2568516ab5394a786aa/O_QUE__Um_Estudo_de_Caso_MARLI_ANDR.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BLUMER, Herbert. A natureza do Interacionismo Simbólico. In: Mortensen, C David. **Teoria da Comunicação**. Editora Mosaico, 1980. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simb%C3%B3lico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº5/2020**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**, 24 de fevereiro de 2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em

ambiente virtual. Brasília, 2021. Disponível em:
http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES 7/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 21. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78281-rces007-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BUSARELLO, Sandra Regina Maiola. **Avaliação da Aprendizagem**: uma perspectiva de mudança da prática. 2000. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-08.pdf>. Acessado em 11 out. 2014.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/spp/a/k4TVwx6cyh7JyxJgQ53snyL/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CALDERÓN, Martha Cecilia Andrade; DAGUA, Clarena Muñoz. La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá – Colombia, n. 02, julio – diciembre, 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/La_didactica_critica_una_opcion_pedagogica_para_la.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

CARVALHO, Virgínia Donizete de. Interacionismo Simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. **Administração Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 583-607, out/nov/dez 2011. Disponível em:

file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/INTERACIONISMO_SIMBOLICO_ORIGENS_PRESSUPOSTOS_E_CO%20(3).pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino Superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3337/3072>. Acesso em: 06 dez. 2020.

CUESTA, Raimundo et al. Didáctica crítica: Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. **ConCiencia Social**, nº 9, 2005, p. 17-54. Disponível em: <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/La-necesidad-y-el-deseo.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. A Avaliação da Aprendizagem no ensino superior. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 4, p. 7-13, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072/1067>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR, v. 9, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/3664-6001-1-SM%20(2).pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: necessidade de diversificá-los. In: DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da Aprendizagem**: casos comentados. Pinhais: Editora Melo, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2010, vol.15, n.1, pp.195-224. ISSN 1414-4077. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Acesso em: 11 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WNJs7WK6sgvBxDQTPjc5yzf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ENTONADO, Florentino Blázquez. Modelos socializados. In: BARRIO, Óscar Sáenz. **Didáctica General**: un enfoque curricular. 2. ed. Alcoy: Marfil, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagem em ensino. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Virginia; ECKHARDT, Fabiana. Entrevista com Jussara Hoffmann. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018. Cotidianos, Políticas e Avaliação. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/37616-126620-2-PB.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **A validade científica da didática crítica**. GEPEFE/FEUSP e UFAC Agência Financiadora: CAPES. 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-2081_int.pdf. Acesso em: 06 dez. 2020.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. **A Avaliação da Aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão**. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5410454. Acesso em: 16 jul. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem** (Cadernos de Pedagogia Universitária). São Paulo: USP, 2009. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, S. S. Tendências da pesquisa em educação: um enfoque epistemológico. In: GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas: Argos, 2006. p. 26-37.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020190118b9b825469392094ede8362a/Entrevista_-_a_tcnica.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos; LICHT, René Henrique Götz; OLIVA, Eduardo de Camargo. A utilização de estudos de caso na pesquisa em Administração. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 2, nº 1, janeiro/abril 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/228889120>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GARCÍA, Santiago Molina. La recuperación escolar. In: BARRIO, Óscar Sáenz. **Didáctica General: un enfoque curricular**. 2. ed. Alcoy: Marfil, 1994.

HALONEN, Jane S. Como ensinar a pensar. In: SVINICKI, Marilla et al. **Dicas de ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora-1.pdf>. Acesso em 27 ago. 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/PercursosetendenciasrecentesdaformaodeprofessoresemPortugal.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, 25(1), 7-27, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014/2430>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/DID%C3%81TICA_%20OBJETO%20DE%20ESTUDO,%20CONCEITOS%20FUNDANTES%20E%20DERIVA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20O%20CAMPO%20INVESTIGATIVO%20E%20PROFISSIONAL.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em 24 ago. 2021.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; SALLES, Mercedes M. Q. P. Avaliação da Aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. **Universidade Futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Ethnic-racial diversity, professional training and teaching work: asymmetries and symmetries at the present times. **Educ. Perspect.**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344522972_Ethnic-racial_diversity_professional_training_and_teaching_work_asymmetries_and_symmetries_at_the_present_times. Acesso em: 10 jan. 2022.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. De Pedagogos a Professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/634/637>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/PRINCIPIOS_DE_UMA_DIDATICA_MULTIDIMENSIONAL_um_est.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

MOREIRA, Jefferson da Silva; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Pedagogia como Ciência da Educação: dimensões epistemológicas e conceituais. **Revista Educere Et Educare**, v. 16, n. 38, Jan./Abr. 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25097/17285>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 16 jul. 2021.

OLIVEIRA, Eliana de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. **Formação continuada na docência do Ensino Superior**: o papel da avaliação. (Cadernos de Pedagogia Universitária). São Paulo: USP, 2010. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_13_PAE.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/839/845>. Acesso em 03 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 09-22, Itajaí, jan./abr. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/802-1520-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/802-1520-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 05 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/Pimenta_-_Doce770ncia_no_Ensino_Superior%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/Pimenta_-_Doce770ncia_no_Ensino_Superior%20(1).pdf). Acesso em: 14 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez Ed. 2005. 2ª. ed. 279 pp.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. **Didática Multidimensional**: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. 2015. Disponível em:

file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/Didticamultidimensionaldaprticacoletivaco nstruodeprncipiosarticuladores.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo R. de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528/209209213361>. Acesso em: 24 ago. 2021.

RUSSELL, Michael K; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021. ISSN2177-2886. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56411>. Acesso em: 08 maio 2021.

SEVERO, J. L. R. L; PIMENTA, S. G. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479/1118>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 93-108. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOUZA, Ana Maria de Lima. Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, v. 02, n. 01, jun./jun. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%201/Downloads/Dialnet-AvaliacaoDaAprendizagemNoEnsinoSuperior-6078663.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 2007. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SVINICKI, Marilla et al. **Dicas de ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Célia Regina. **Avaliação Educacional: campo em (re)construção**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

TENA, Rosario Beltrán de; DIÉGUEZ, José Luis Rodríguez. Evaluación del currículo. In: BARRIO, Óscar Sáenz. **Didáctica General: un enfoque curricular**. 2. ed. Alcoy: Marfil, 1994.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/publico/ALDA_ROBERTA_TORRES.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

UHMANN, Rosângela Inês Matos; RUDEK, Kamila Maria. Avaliar, ensinar e aprender: diálogos constitutivos na formação de professores. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 41-59, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/41945/22429>. Acesso em: 02 jul. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. de O. (org.). **Avaliação das Aprendizagens, sua relação com o papel social das escolas**. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/avaliacao/2017/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens-sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20papel%20social.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 8, n. 04, p. 103-120, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1248/1238>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. 2008. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleos/nad/arquivos/apoio10.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Qual sua idade? _____

Com qual gênero você se identifica? _____

Qual seu estado civil? _____

Escolaridade/Área/Ano de conclusão/ Instituição da formação:

Você fez graduação em que área? _____

Concluiu a graduação em que ano? _____

Cursou a graduação em qual Instituição? _____

Você fez Especialização em que área? _____

Concluiu a Especialização em que ano? _____

Cursou a Especialização em qual Instituição? _____

Você fez Mestrado em que área? _____

Concluiu o Mestrado em que ano? _____

Cursou o Mestrado em qual Instituição? _____

Você fez Doutorado em que área? _____

Concluiu o Doutorado em que ano? _____

Cursou o Doutorado em qual Instituição? _____

Tempo de atuação no Ensino Superior? _____

Atuou como professor(a) da Educação Básica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha respondido sim, atuou como professor(a) em qual/quais etapa(s) da Educação Básica? _____

Tempo de atuação no curso de Pedagogia (lócus da pesquisa): _____

Área de atuação no curso de Pedagogia (lócus da pesquisa):

- ☐ Metodologias de Ensino
- ☐ Fundamentos da Educação

- Organização do trabalho pedagógico

Componente(s) Curricular(es) que leciona atualmente no curso de Pedagogia (lócus da pesquisa):_____

Atua na pós-graduação?

- *Lato sensu*
- *Stricto sensu*
- Não

Está envolvido (a) em outras atividades do âmbito universitário (projetos de pesquisa, projetos de extensão, funções de coordenação, participação em comissões)?

- Sim
- Não

Está inserido em associações profissionais (participação em comissões de órgãos federais como CAPES, MEC, CNPq, ou em órgãos de nível estadual e municipal como secretarias de Educação, conselhos etc., ou outras organizações)?

- Sim
- Não

Você já desenvolveu estudos sobre Avaliação da Aprendizagem?

- Na graduação
- Na pós-graduação
- Por iniciativa pessoal
- Por iniciativa institucional da Universidade
- Não

Você cursou disciplina de didática ou metodologia do ensino superior?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido sim, onde e quando?_____

Qual dos tipos de Avaliação da Aprendizagem predominava durante sua formação, da graduação ao doutorado?_____

Qual dos tipos de Avaliação da Aprendizagem predomina em seu espaço de trabalho (considerando também o que os colegas executam)?_____

Houve alguma situação sobre ser avaliado (a) que lhe impactou profundamente durante sua experiência estudantil ou profissional?_____

Qual a concepção de Avaliação da Aprendizagem você implementa em seu trabalho como docente?_____

Em que medida você considera que a dinâmica institucional de organização do trabalho docente na Universidade influencia em sua prática avaliativa? _____

Quais os instrumentos avaliativos você costuma utilizar em sala de aula? _____

O que você leva em consideração para identificar como se situa o desempenho do(a) estudante em sua disciplina? _____

Quais as estratégias didáticas você costuma desenvolver em sala de aula? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

O roteiro da entrevista será dividido em quatro momentos:

1. Introdução / Apresentação do Entrevistador;
2. Experiência Profissional / Caracterização do Entrevistado;
3. Perguntas e Respostas entre Entrevistador-Entrevistado sobre o objeto de estudo;
4. Agradecimentos e conclusão.

- Perguntas do momento 2:

1. Formação?
2. Tempo de atuação no ES e no curso de Pedagogia (lócus da pesquisa)?
3. O que lhe motivou na escolha da ES como âmbito de atuação profissional?
4. Cite um ponto positivo ou negativo da atuação no Ensino Superior.
5. Cite uma memória positiva ou negativa da interação com seus professores na época da graduação.
6. Como você percebe a formação adquirida na pós-graduação em relação aos desafios didáticos da sua prática docente no ES?

- Perguntas do momento 3:

1. O que caracteriza o processo avaliativo no seu ponto de vista?
2. Como você compreende a relação entre avaliação e aprendizagem?
3. Você considera que as estratégias avaliativas utilizadas por você favorecem o engajamento dos estudantes no curso?
4. Você considera que as estratégias avaliativas utilizadas por você favorecem o desenvolvimento de competências docentes nos estudantes?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor(a),

Esta pesquisa é sobre **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS E MODOS DE AÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **ROSILENE SILVA DE MOURAES**, aluna do Curso de **Mestrado** em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. **JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO**.

Seu objetivo principal é **Investigar os significados e modos de ação que estruturam as práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia do campus IV da UFPB**. Os objetivos específicos são: **Analisar os significados sociais experienciados pelos docentes durante sua formação e atuação profissional sobre avaliar e ser avaliado(a) que interferem em sua prática formativa; Identificar estratégias, instrumentos e parâmetros avaliativos mobilizados pelos docentes do curso de pedagogia no desenvolvimento de suas práticas avaliativas; Compreender os desafios às práticas de avaliação relativas à formação de educadores(as) do curso de pedagogia**. A finalidade deste trabalho é **compreender o modo como os professores compreendem o que fazem a partir dos significados que construíram sobre a Avaliação da Aprendizagem nas relações sociais com outras pessoas**. Como benefício, esta pesquisa **poderá ajudar a produzir o enfoque necessário para problematizar a relação entre o que se pensa e o que se pratica no contexto de relações sociais de produção de significado para o fazer avaliativo**.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação do **questionário** e da **entrevista**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **ROSILENE SILVA DE MOURAES**

Telefone: (83) 98841-3671 / E-mail: rosilene.mouraes@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎
(83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS E MODOS DE AÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisador: ROSILENE SILVA DE MOURAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42992621.3.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.563.896

Apresentação do Projeto:

bem organizado , com estrutura bem delineada

Objetivo da Pesquisa:

coerente as atividades propostas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o tema de avaliação encontra-se bem organizado de modo facilitar as observações e pesquisa. O desenho metodológico está exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N		
Bairro: CASTELO BRANCO	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.563.896

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1693943.pdf	05/02/2021 12:32:49		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/02/2021 12:30:03	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/02/2021 12:28:28	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA.pdf	05/02/2021 12:24:19	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	05/02/2021 12:23:47	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	05/02/2021 12:22:22	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	05/02/2021 12:17:25	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CERTIDAO.pdf	05/02/2021 12:16:54	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	05/02/2021 12:16:25	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf	05/02/2021 12:15:16	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/02/2021 12:14:02	ROSILENE SILVA DE MOURAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.563.896

Não

JOAO PESSOA, 27 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br